

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ДЕПАРТАМЕНТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ



БелГУ
БЕЛГОРОД STATE
UNIVERSITY (BSU)



ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Материалы Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием,
посвященной 75-летию кафедры педагогики
Белгородского государственного
национального исследовательского университета

*г. Белгород,
10-11 февраля 2015 г.*

2015

Министерство образования и науки Российской Федерации
Департамент образования Белгородской области
ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет» (НИУ «БелГУ»)
Педагогический институт НИУ «БелГУ»
Кафедра педагогики
Научно-образовательный психолого-педагогический
центр «Ресурс» НИУ «БелГУ»

ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием,
посвященной 75-летию кафедры педагогики
Белгородского государственного национального
исследовательского университета

г. Белгород, 10-11 февраля 2015 г.



Белгород 2015

УДК 37
ББК 74.58
П 24

Печатается по решению редакционно-
издательского совета
Педагогического института
Белгородского государственного националь-
ного исследовательского университета

Рецензенты:

Ходусов А.Н. – доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики
Курского государственного университета;
Ирхин В.Н. – доктор пед. наук, профессор кафедры теории и методики
физического воспитания Белгородского государственного национального
исследовательского университета.

Редакционная коллегия:

И.Ф. Исаев, доктор пед. наук, профессор; Кормакова В.Н., доктор пед. наук, профессор
(ответственные редакторы); Н.Л. Шеховская, доктор пед. наук, профессор;
В.С. Шилова, доктор пед. наук, профессор; Кучерова О.Е. кандидат пед. наук, доцент;
С.И. Тарасова, кандидат пед. наук, доцент

- Педагогика и образование в системе научного знания: материалы**
П 24 Всероссийской научно-практической конференции с международным уча-
стием, посвященной 75-летию кафедры педагогики Белгородского госу-
дарственного национального исследовательского университета «Белгород,
10-11 февраля 2015 г.) / Отв. ред. И.Ф. Исаев, В.Н. Кормакова. – Белгород :
ИД «Белгород», 2015. – 460 с.

ISBN 978-5-9571-1058-3

В сборнике представлены материалы выступлений участников Всероссий-
ской научно-практической конференции с международным участием. Материалы
конференции раскрывают проблемы научно-педагогического сопровождения
учебной и воспитательной деятельности в различных образовательных организа-
циях: школах, техникумах, колледжах, вузах, в системе дополнительного образо-
вания детей и взрослых.

Содержание сборника представляет интерес для научных работников сферы
образования и педагогики, докторантов, аспирантов, учителей и руководителей
образовательных организаций, магистрантов и студентов.

УДК 37
ББК 74.58

Ответственность за точность цитат, фактов, названий и имен несут авторы

ISBN 978-5-9571-1058-3

© Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, 2015

К 75-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ БЕЛГОРОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ В СТРУКТУРЕ УНИВЕРСИТЕТА (к 75-летию кафедры педагогики НИУ «БелГУ»)

И.Ф. Исаев, В.Н. Кормакова

История кафедры педагогики Белгородского государственного национального исследовательского университета ведет свое начало с 1940 г., когда в Белгородском учительском институте была создана вторая по счету кафедра – кафедра педагогики как самостоятельное учебно-научное подразделение. С этого момента в истории Белгородского учительского института – педагогического института – педагогического университета – классического университета – исследовательского университета происходило много преобразований и реструктуризаций, но кафедре педагогик продолжала деятельность в своем профессиональном научно-образовательном пространстве.

В разные годы, с разной продолжительностью по времени кафедрой педагогики заведовали Г.П. Дмитриев, М.В. Заварыкин, А.Ф. Кочкина (1957-1959 гг.), Н.И. Ляхов (1959-1964 гг.), И.И. Августевич (1964-1974 гг.), – Е.В. Тонков (1974-1978 гг.), В.К. Иванова (1978-1988 гг.), И.Ф. Исаев (1988-2013 гг.), с 2013 года кафедрой заведует В.Н. Кормакова.

Деятельность кафедры педагогики за прошедшие десятилетия убедительно показывает последовательное, целенаправленное наращивание ее научно-образовательного потенциала: от традиционных, объяснительно-иллюстративных форм и методов работы к проблемным, творческим, информационно-коммуникационным способам взаимодействия в образовательном процессе; от скромных статей научно-популярного характера в периодической печати к научным монографиям, учебникам, статьям в центральных и международных журналах и изданиях.

Сложно представить многогранную деятельность кафедры педагогики за всю ее историю, мы обратимся лишь к основным направлениям и достижениям кафедры в последние два десятилетия.

Новый этап развития кафедры педагогики начинается с 1996 г., когда на базе Белгородского государственного педагогического университета, Белгородского территориального финансово-экономического факультета, Белгородского медицинского колледжа, был создан Белгородский государственный университет как университет классический. В России это был первый опыт, когда в структуре классического университета в полном объеме была сохранена подготовка учителя по стандартам и программам педагогического образования.

За время двух последних десятилетий произошли серьезные качественные изменения в кадровом составе кафедры. Продолжали трудиться доктора

педагогических наук, профессора, зав. кафедрой Исаев И.Ф., Давыденко Т.М., Тонков Е.В., Еремкин А.И. Защитили докторские диссертации и стали профессорами кафедры педагогики Шилова В.С., Шеховская Н.Л., Лобачева Т.И., Ирхина И.В., Ситникова М.И., Кормакова В.Н. После защиты кандидатских диссертаций на должности доцентов кафедры педагогики были избраны Холод В.Л., Рагозина Л.Д., Гушина Т.Ю., Болгова А.М., Глазунова Л.И., Макотрова Г.В., Кучерова О.Е., Кирий Н.В., Тарасова С.И., Боруха С.Ю., Шумакова И.А., Кролевская Е.Н., Ерошенкова Е.И., Сен В.Д., Мусина В.Е. К работе на кафедре приступили молодые преподаватели Михайлова Д.И., Давыдкина О.Н., Коновалов Е.Ф.

Многим преподавателям кафедры были предложены руководящие, административные должности в различных структурных подразделениях университета, но они не порывали связи с кафедрой и оставались штатными совместителями. В связи с производственной необходимостью в управленческие структуры университета перешли: Давыденко Т.М. – первый проректор, проректор по научной работе, ныне проректор по инновационной деятельности Воронежского государственного университета; Боруха С.Ю. – помощник первого проректора, проректора по научной работе, в настоящее время директор Белгородской государственной филармонии; Тонков Е.В. – советник ректора по кадровым вопросам, бывший проректор по научной работе, проработавший в этой должности более 25 лет, сейчас на заслуженном отдыхе; Ситникова М.И. – начальник управления качеством образования, в настоящее время – директор центра менеджмента качества; Рагозина Л.Д. – начальник отдела методического обеспечения; Тарасова С.И. – начальник отдела диагностики и качества подготовки специалистов, в настоящее время доцент кафедры; Кирий Н.В. – начальник отдела докторантуры, аспирантуры и послевузовского образования, ныне ректор Белгородского регионального института развития образования; Шумакова И.А. – начальник отдела докторантуры и аспирантуры НИУ «БелГУ».

Проблема повышения качества подготовки выпускников университета для кафедры педагогики означала: освоение новых образовательных стандартов педагогического образования, разработку научно-методического обеспечения многоуровневой подготовки бакалавров и магистров образования, введение современных педагогических, информационно-коммуникационных технологий, разработку современных контрольно-измерительных материалов по педагогике и др.

В эти годы кафедра педагогики осуществляла подготовку студентов по 30 специальностям и направлениям педагогического образования, преподаватели кафедры работали ежегодно почти с тремя тысячами студентов практически на всех факультетах университета, обеспечивая изучение педагогических дисциплин.

С введением нового образовательного стандарта по направлениям «Бакалавр» и «Магистр» педагогического образования, существенно изменилось содержание педагогических дисциплин, появились новые педагогические курсы в числе которых «Теоретическая педагогика», «Практическая педаго-

гика», «Решение профессионально-педагогических задач», «Современные средства оценки качества образования», «История образования и педагогической мысли», «Педагогика классного руководства», «Педагогический практикум» и др. В данном варианте разделы педагогических дисциплин были более структурированы, усилена практическая направленность подготовки учителя. В этой связи преподавателями кафедры проведена большая работа по подготовке учебно-методических комплексов по педагогическим дисциплинам.

На кафедре значительно расширен список курсов по выбору, предлагаемых студентам разных факультетов, обучающимся по педагогическим специальностям и направлениям: «Воспитательные дома и приюты в истории российского образования» доц. Болгова А.М.; «Духовно-нравственное воспитание в народной педагогике», «История развития образования на Белгородчине», «Педагогика семейного воспитания» доц. Тарасова С.И.; «Методология и методы педагогического исследования», «Профессионально-педагогическая культура» проф. Исаев И.Ф.; «Неформальные молодежные объединения», «Технология игровой деятельности» доц. Кучерова О.Е.; «Особенности образовательного процесса в сельской школе», «Профессионально-личностное самоопределение школьников» проф. Кормакова В.Н.; «Педагогика творческой самореализации личности» проф. Ситникова М.И.; «Педагогическая защита ребенка в воспитательном пространстве региона», «Социальная педагогика» доц. Холод В.Л.; «Педагогические основы работы с одаренными детьми» проф. Еремкин А.И.; «Инновационные процессы в образовании», «Формирование учебно-исследовательской культуры учащихся» доц. Макотрова Г.В.; «Социально-экологическое образование школьников и студентов», «Педагогическое проектирование» проф. Шилова В.С.; «Сравнительная педагогика» проф. Шеховская Н.Л.; «Дидактическая система учителя» проф. Ирхина В.В.; «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса» – доц. Кролевецкая Е.Н.; «Технологии воспитательной работы в школе» доц. Ерошенкова Е.И.; «Нравственно-волевое воспитание подростков в системе дополнительного образования» доц. Сен В.Д.; «Педагогический мониторинг учебных достижений школьников» доц. Мусина В.Е.

Новый статус университета потребовал существенного обновления и переосмысления научно-исследовательской работы: с одной стороны, более активной разработки фундаментальных исследований, с другой – адресного, практического применения результатов научных и прикладных разработок, овладения новыми формами ее финансирования, в частности, участия в конкурсах научных грантов, создания временных научных коллективов, вхождения в крупные исследовательские программы Министерства образования РФ.

К настоящему времени на кафедре определилось несколько научных школ и перспективных направлений, разрабатываемых под руководством докторов наук, профессоров, ведущих научных работников. В их числе: «Профессионально-педагогическая культура учителя, преподавателя» (проф. Исаев И.Ф.); «Социально-профессиональное самоопределение обучающейся

молодежи» (проф. Кормакова В.Н.); «Проблемы социально-экологического образования школьников и студентов» (проф. Шилова В.С); «Историко-педагогические основы духовно-нравственного воспитания личности» (проф. Шеховская Н.Л.); «Развитие исследовательского потенциала школьников» (доц. Макотрова Г.В.); «Воспитательное пространство региона как условие социально-педагогической защиты детей» (доц. Холод В.Л.). В разработке каждого из направлений участвуют преподаватели кафедры, докторанты, аспиранты, магистранты, соискатели, студенты старших курсов.

В условиях инновационного развития НИУ «БелГУ» как исследовательского университета кардинально изменился характер научно-исследовательской работы. Это проявилось, прежде всего, в организации и планировании научно-исследовательской работы, как отдельных преподавателей, так и кафедры педагогики в целом. Приоритетными стали не только фундаментальные, но и практико-ориентированные исследования, выполняемые по заказам Министерства образования и науки РФ, Федеральных агентств в рамках Федеральных целевых программ, конкурсов грантов РГНФ, хоздоговорных исследований.

За последние 5 лет на кафедре выполнялось 24 гранта с федеральным и региональным финансированием. В рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» годы выполнялись следующие исследовательские проекты: «Разработка и реализация культуротворческой модели развития научного потенциала личности» – руководитель Исаев И.Ф.; «Разработка и психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза» – руководитель Ерошенкова Е.И.; «Разработка и апробация модели центра модерации в вузе» – руководитель Кирий Н.В.; «Развитие внутрироссийской мобильности научных и научно-педагогических кадров на базе ведущих научно-образовательных центров в области социально-гуманитарных наук» – руководитель Исаев И.Ф.; «Разработка и обоснование механизмов междисциплинарной опережающей непрерывной подготовки профессиональных кадров и их реализация в условиях интеграции образования, науки и производства» – руководитель Давыденко Т.М.; «Разработка и внедрение механизмов управления качеством образования в условиях инновационного развития вуза» – руководитель Ситникова М.И.; «Разработка культурологической концепции самоопределения старшеклассников сфере высокотехнологичных рабочих профессий» – руководители Исаев И.Ф., Кормакова В.Н.; «Разработка и внедрение системы поддержки социально-профессионального самоопределения педагога» – руководитель Кормакова В.Н.; «Подготовка топ-менеджеров сферы образования (Лучший студент – будущий руководитель)» – руководитель Кормакова В.Н. и др.

Исследовательские проекты в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы»: «Разработка и внедрение личностно ориентированных воспитательных технологий взаимодействия куратора и студенческой группы» руководитель – профессор

Исаев И.Ф.; «Использование сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников» руководитель – доц. Макотрова Г.В. и др.

С созданием на кафедре научно-образовательного психолого-педагогического центра «Ресурс» активизировалась научная работа преподавателей кафедры в коллективных исследованиях с участием докторов наук, молодых ученых, докторантов, аспирантов, магистрантов, студентов. Участие в таких исследованиях аспирантов, магистрантов и студентов создает реальные перспективы для их научного роста и дальнейшей научно-педагогической работы в университете, в частности на кафедре педагогики.

Ежегодно члены кафедры публикуют 2-3 монографии, 5-7 учебных пособия, 2-3 сборника научных статей. Объем печатной продукции преподавателей кафедры педагогики за последние 5 лет в среднем составляет 180 п.л. в год.

В докторантуре кафедры педагогики, в которой обучались и защитили докторские диссертации Шилова В.С, Макарова Л.Н., Тонков Е.Е., Решетников П.Е., Камышанченко Е.Н., Шаршов И.А., Коваленко В.И., Ирхина И.В., Шеховская Н.Л., Ситникова М.И., Кормакова В.Н., работающие в НИУ «БелГУ» и других вузах России.

Научно-исследовательская и опытно-экспериментальная деятельность ученых кафедры проходит на многочисленных экспериментальных площадках в городских и сельских школах области, в организациях дополнительного образования. В школах №32, 40, 45, 47 г. Белгорода (руководители Исаев И.Ф., Кучерова О.Е., Макотрова Г.В.); в Грайворонской гимназии № 1 (руководитель Макотрова Г.В.); школе № 4 г. Алексеевки (руководитель Ситникова М.И.); Головинской средней школы Грайворонского района (руководитель Холод В.Л.); в организациях дополнительного образования (руководитель Сен В.Д.); межшкольном учебном комбинате г. Белгорода (руководитель Кормакова В.Н.).

Динамику развития кафедры педагогики можно проследить по характеру и содержанию научно-практических конференций, семинаров, так как их подготовка и проведение инициируют разработку новых научных направлений, осмысление и анализ результатов, эффективность внедрения в практику.

В 2001 году была проведена научно-практическая конференция «Учебно-воспитательные комплексы – новый тип школы XXI века», посвященная 25-летию образования школ-комплексов на Белгородчине, а так же научно-практические конференции «Малокомплектная сельская школа: состояние и перспективы развития» и «Творческая самореализация учителя: культурологический подход».

В 2002 – 2005 гг. по инициативе кафедры педагогики были проведены: Всероссийская научно-практическая конференция «Социально-экологическое образование молодого поколения», Всероссийская научно-практическая конференция «Воспитание свободной личности: история, теория, технология», Всероссийская научно-практическая конференция «Про-

блемы развития современной общеобразовательной школы: инновационный подход»

В октябре 2006 года проведен Международный образовательный форум «Взаимодействие образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности, качества образования региона».

При активном участии учителей области, преподавателей, студентов в 2006 – 2008 гг., при поддержке Департамента образования, науки и молодежной политики Белгородской области были проведены I-е, II-е, III-е региональные историко-педагогические чтения «Духовно–нравственное воспитание: прошлое, настоящее, будущее».

В апреле 2008 года кафедра педагогики провела Всероссийские историко-педагогические чтения «Педагогическое наследие А.С. Макаренко и современность», посвященные 120-летию со дня его рождения.

Начиная с 2004 года, в соответствии с планом научно-исследовательской деятельности кафедры были проведены Всероссийские научные семинары по следующим проблемам: I-й – «Профессионально-педагогическая культура: концептуальные основания и технологический контекст», II-й – «Профессионально-педагогическая культура: проблемы, поиски, решения» (2006 г.), III-ей «Профессионально-педагогическая культура: проблемы воспитания учащейся и студенческой молодежи» (2009 г.), IV-й «Профессионально-педагогическая культура: содержание и технологии реализации новых стандартов общего и профессионального образования» (2011 г.).

В 2010 г. было проведено две Всероссийских научно-практических конференции с элементами научной школы для молодежи «Развитие внутрироссийской мобильности научных и научно-педагогических кадров на базе ведущих научно-образовательных центров в области социально-гуманитарных наук»; «Педагогика как наука и учебный предмет: методология, теория, практика».

По итогам выполнения исследовательских проектов в 2011 г. была проведена международная научно-практическая конференция «Научный потенциал личности: концептуальные основания и технологический контекст» и Всероссийская научно-практическая молодежная конференция «Высшая школа: знания или умения? Инновационные подходы в образовании».

В плане актуализации научно-исследовательской деятельности по новым образовательным стандартам в 2012 г. была проведена Всероссийская научно-практическая конференция «Организация внеурочной деятельности с учащимися в условиях реализации новых образовательных стандартов».

Результаты исследовательской деятельности преподавателей кафедры педагогики в 2013 г. были положены в основу IV Международной научно-практической конференции «Педагогическое образование: вызовы XXI века», посвященной памяти выдающегося ученого-педагога, академика В.А. Сластенина, а также Всероссийской научно-практической конференции с элементами научной школы «Самоопределение личности: история, теория и технология» и Всероссийского Интернет-семинара «Тьюторское сопровождение

дение учебно-профессиональной самореализации будущего специалиста в образовательной среде вуза».

Преподаватели кафедры педагогики уделяют большое внимание организации научно-исследовательской работы со студентами, существенно увеличивая их число из года в год. Студенты историко-филологического, факультета, факультета математики и естественнонаучного образования, факультета иностранных языков, факультета психологии публикуют результаты своей научной работы в сборниках статей, участвуют в научно-практических конференциях. В числе таких студентов – Астанина Ю.В., Семенова Е., Кривченко М., Дырда Т., Козина О.П., Грингорян А.А., Москалев Е.А., Пирятина В.В., Шеховцова О.А., Позднякова Ю.В., Тимофеева Д., Ярных С., Шевцова Л.Н.

В марте 2000 г. команда студентов БелГУ приняла участие во Всероссийской олимпиаде по педагогике в г. Волгограде и впервые в истории пединститута – педуниверситета – госуниверситета заняла первое командное место среди всех принимавших участие педвузов и университетов. Команда выезжала под руководством доцента Гушиной Т.Ю., а подготовку проводили все члены кафедры. В 2003 г. команда студентов БелГУ лауреатом Всероссийской педагогической олимпиады Москве.

В 2003 году студент Бехтер Л.Т. завоевал золотую медаль на Всероссийском конкурсе студенческих научных работ (руководитель В.С. Шилова). В 2005 году студентка 5 курса РГФ Черникова Елена награждена дипломом Минобразования России по итогам конкурса на лучшую научную работу по естественным, техническим и гуманитарным наукам по разделу «Педагогика и методика преподавания». Руководитель – ст. пр. Макотрова Г.В.

В 2007 году студентка 5 курса геолого-географического факультета Линькова Г. представила научную работу «Использование информационных средств в процессе обучения географии» на Всероссийский конкурс студенческих научных работ по гуманитарным дисциплинам (Санкт-Петербург) – научный руководитель д.п.н., проф. Шилова В.С.

В 2008 и 2009 годах победителями Всероссийских конкурсов на лучшую научную работу по гуманитарным наукам были студенты Сбитнева Ю.Н., Линькова Г., Сечина Л.И Шварев Р.Ю., Цурикова Е.В., Малыженко А.Н. Руководители: Исаев И.Ф., Болгова А.М., Макотрова Г.В., Шеховская Н.Л., Шилова В.С.

Доброй традицией стало ежегодное проведение на кафедре студенческих историко-педагогических чтений, в которых принимают участие не только студенты, но учащиеся школ – экспериментальных площадок. Подготовкой чтений занимались к.п.н, доц. Болгова А.М., д.п.н., проф. Еремкин А.И., д.п.н., проф. Шеховская Н.Л. Тематика чтений самая разнообразная: «Педагогическое наследие К.Д. Ушинского и современная школа», «Сельские школы-комплексы Белгородчины: двадцать пять лет»; «Развивающее обучение: история, теория, методика»; «Гуманистическая педагогика В.А. Сухомлинского»; «Развитие образования на Белгородчине: 50 лет Белгородской области».

Членами кафедры педагогики в сентябре-октябре 2012 года была проведена научная стажировка для 11 молодых ученых и преподавателей из вузов России, которые на базе НИУ «БелГУ» выполняли индивидуальные исследовательские проекты в рамках коллективной темы: «Разработка и реализация психолого-педагогических условий развития инновационного стиля профессиональной деятельности будущих специалистов в образовательном пространстве вуза». Все участники стажировки получили свидетельства о прохождении повышения научно-педагогической квалификации.

В 2011 г. кафедра педагогики совместно с кафедрой возрастной и социальной психологии факультета психологии провела Всероссийскую психолого-педагогическую олимпиаду для студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология». В 2012 г. по согласованию с Министерством образования и науки РФ преподаватели кафедры педагогики провели Всероссийскую олимпиаду студентов, в которой приняли участие: в заочном туре – 1 572 человека, в очном – 250 человек. Победителями олимпиады стали студентки 2 курса факультета психологии НИУ «БелГУ» – Русанова Е.С. – 1 место, Бокова А.З. – 3 место. Лауреатами Всероссийской олимпиады стали 15 студентов разных факультетов НИУ «БелГУ» – филологического, романо-германской филологии, математики и компьютерных технологий, геолого-географического, биолого-химического, исторического.

Творческий научно-педагогический поиск членов кафедры педагогики, научных руководителей, докторантов, аспирантов и соискателей находит внимание и поддержку со стороны Министерства образования РФ, ректората БелГУ, научной общественности. Только за последние 10 лет кафедра неоднократно признавалась победителем в университетском конкурсе на звание «Лучшая кафедра БелГУ» среди кафедр социально-гуманитарного профиля: в 2001 – 2002 уч. году – I место; 2003 – 2004 – I место; 2004 – 2005 – II место; 2008 – 2009 – I место; 2009-2010 – I место; 2011-2012- I место.

В 2013 г. в НИУ «БелГУ» был создан Педагогический институт. В него вошли факультеты и кафедры, осуществляющие подготовку учительских кадров, в том числе на правах общеинститутской кафедры – кафедра педагогики. В условиях Педагогического института происходит консолидация усилий преподавательского и студенческого коллективов, формируется профессионально-ориентированная образовательная среда, укрепляются связи кафедр со школами, другими образовательными организациями.

За короткий срок удалось многое сделать в плане повышения качества педагогического образования, усиления практической направленности подготовки студентов. По инициативе руководства Педагогического института и при участии кафедры педагогики для студентов, обучающихся по направлению «Бакалавр педагогического образования» воссоздана непрерывная педагогическая практика для студентов 1 и 2 курсов. Введена обязательная педагогическая практика в летних оздоровительных лагерях, итоги которой в торжественной обстановке подводятся на общеинститутском «Слете вожаков», создан учебно-методический центр для усиления практической подготовки студентов.

Укрепляются связи кафедры педагогики с Российской академией образования. В январе 2015 года на заседании Президиума РАО было подписано многостороннее соглашение о сотрудничестве НИУ «БелГУ», БелИРО и РАО о проведении совместного исследования по психолого-педагогическому и методическому обеспечению социально-профессионального самоопределения обучающихся в условиях введения прикладного бакалавриата (научные руководители д.п.н., проф. Кормакова В.Н. и д.п.н., проф. академик РАО Чистякова С.Н.).

В истории развития НИУ «БелГУ» от учительского института к классическому университету были реализованы различные модели подготовки учителей. И очень важно, что в процессе реформ и модернизаций образования последних лет, мы не растеряли опыт, традиции, потенциал профессиональной подготовки учительских кадров. В настоящее время складывается новая Белгородская организационная модель подготовки учителя, когда на базе исследовательского университета, при участии высококвалифицированных профессоров и преподавателей, осуществляется подготовка будущего педагога.

Кардинальная задача, которую решает сегодня кафедра педагогики – это научно-методическое обеспечение реализации ФГОС педагогического образования, с одной стороны, и подготовка студентов к работе по новым стандартам общего школьного образования (стандарты нового поколения школьного образования) – с другой. Необходимо отметить, что стандарты педагогического образования отстают от школьных стандартов. В то время как педагогическое образование, по своей сути, должно быть именно опережающим. Наблюдается также рассогласование в перечне компетенций в стандартах педагогического образования и компетенций и требований, которые заложены в новом важном документе – «Профессиональный стандарт. Педагог», принятом в 2013 г. и вступившим в действие с 1 января 2015 г. Следовательно, нас ожидает новая, серьезная работа по методическому, информационному обеспечению реализации новых требований.

В этом плане необходимо расширить практику приглашения учителей школ на правах совместителей или почасовиков к работе на кафедрах Педагогического института и в первую очередь на кафедре педагогики и методических кафедрах. Это должны быть лучшие учителя школ города, способные и желающие вести занятия по школьным методикам и руководить педагогической практикой студентов. В настоящее время в вузах России очень мало аспирантур и соответственно диссертационных советов по методике преподавания школьных предметов, но, тем не менее они есть и нужно рекомендовать туда молодых, способных магистров, работающих в школах.

Требования школьных образовательных стандартов (основного – 9-летнего и полного среднего – 11-летнего образования) принципиально меняют представление о дополнительном образовании детей и его содержание. По этим стандартам сейчас учатся дети в начальных классах и в 5-7 классах,

ока только в плане эксперимента, но не за горами их обязательное массовое внедрение. Для кафедры педагогики возникает новая проблема подготовки будущих учителей к внеурочной, внеклассной деятельности. Вероятно, в перспективе школы будут переходить в режим «школ полного дня». Для общеобразовательных школ области характерна малокомплектность. Поэтому в университете принято решение о введении стандартов двойного бакалавриата – учитель математики и физики, биологии и химии, русского языка и литературы. Это дает учителю сельской школы возможность иметь необходимую учебную нагрузку. Но анализ действующих учебных планов подготовки бакалавров педагогического образования показывает, что курсы по выбору как в базовой, так и в вариативной части недостаточно согласуются с требованиями новых стандартов педагогического и общего школьного образования.

Для любого подразделения университета, ведущего образовательную деятельность, а для кафедры педагогики, в первую очередь, важно создание профессионально-ориентированной образовательной среды, в которой каждый преподаватель, сотрудник, студент, понимают и осознают степень ответственности за качество подготовки будущих специалистов. Это и проведение занятий, оснащение лабораторий, оформление аудиторий, это характер общения между преподавателями и студентами, организация внеурочной, внеаудиторной работы – все это будущие учителя понесут в школу. На решение этих задач должна быть нацелена научно-образовательная деятельность кафедры педагогики НИУ «БелГУ».

Литература

1. Кафедра педагогики: этапы становления и развития / И.Ф. Исаев, – И.И. Августевич, В.К. Иванова, Е.В. Тонков. – Белгород: Изд-во БелГУ; 2001.

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ЛИНИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРА Е.В. ТОНКОВА

В.Н. Кормакова, В.Е. Мусина

*Профессору кафедры педагогики,
Почетному профессору НИУ «БелГУ»
Евгению Вячеславовичу Тонкову по-
свящается ...*

Без малого 55 лет истории Белгородского педагогического института – государственного университета связаны с именем Евгения Вячеславовича Тонкова – автора 130 научных трудов, в том числе 3 монографий и 17 учебных пособий по проблемам воспитания и обучения, человека, воспитавшего многие поколения будущих учителей и плеяду аспирантов, Заслуженного учителя школы РСФСР, Отличника народного просвещения, Отличника просвещения СССР, Почетного работника высшего профессионального образования Российской Федерации, Почетного профессора Белгородского государственного университета, педагога-просветителя, награжденного медалью К.Д. Ушинского, медалью «За заслуги перед Землей Белгородской».

Принято считать, что творческая, насыщенная событиями жизнь человека – дар судьбы. Не оспаривая этой точки зрения, проследим вехи жизни и педагогической деятельности Е.В. Тонкова в контексте системы перспективных линий. По мнению автора этой идеи А.С. Макаренко, система перспективных линий помогает воспитывать в человеке умение мечтать. Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость. В педагогической технике эта завтрашняя радость является одним из важнейших объектов работы. Воспитать человека — значит воспитать у него перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость [1, с. 582]. А.С. Макаренко уделял внимание работе со всеми позициями психологического времени – близкой, средней и дальней, что, с точки зрения современного понимания генезиса самосознания, оказывает огромное влияние на процесс формирования личности. Прошлое формирует сценарии настоящего и будущего. Когда представляемое будущее изменяется, подросток начинает идентифицировать себя с новым образом «Я» и в этом процессе корректирует свое поведение в настоящем. Он отмечал зависимость значимости разных по дальности перспектив от возрастных особенностей: в разных возрастных категориях педагогическая эффективность равной удаленности события во времени неодинакова» [2, с. 57].

Кто способствовал построению перспективных линий движения Е.В. Тонкова к педагогической профессии? Кто определил «завтрашнюю радость» его творческой самореализации в ней? Семья (отец – Вячеслав Алексеевич, известный ученый-литературовед и/или мама – учительница Мария Ефимовна) или школа, ведь подросток Женя Тонков всегда любил историю и учителя Петра Федоровича, который открыл ему неизведанный мир Пространства и Времени, событий и героев? Закономерностью или случай-

ностью было обусловлено профессиональное самоопределение Е.В. Тонкова ставшего в 1951 году студентом исторического факультета Воронежского университета? Попытаемся ответить на эти вопросы, обозначив ключевые факты биографии учителя, преподавателя, руководителя, ученого, просто за мечтательного человека – Е.В. Тонкова.

В 1962 г. Евгений Вячеславович, успешно сдав экзамены, был зачислен в очную аспирантуру Воронежского государственного педагогического института к профессору Н.И. Алпатову. Диссертационное исследование было посвящено проблеме организации и выдвижения перспектив в воспитании школьников. Шестью годами ранее выпускник Воронежского университета Е. Тонков по собственной инициативе едет работать директором сельской школы. Позднее в книге воспоминаний «Педагогические были» он напишет: «Школа состояла из пяти комнат, имела крошечную учительскую и жилье для директора – 3×5 м. Во дворе стоял сарай под соломенной крышей для топлива. Школьный двор полностью огорожен не был, поэтому на нем паслись телята. Рядом со школой когда-то стояла церковь, но от нее в результате борьбы с религией остались развалины и кладбище. В сорока метрах от школы на пустыре стоял ветряк, который как крыльями стучал своими железными лопастями – качал воду» [3, с. 16].

Именно в Солнце-Дубравской школе Воронежской области Е.В. Тонков впервые применил идею А.С. Макаренко о перспективе в воспитательной работе с детьми. Трудную и неизбежную для сельских школьников (5-7 классов) обязанность по уборке сельскохозяйственных культур он сумел превратить в увлекательную работу по достижению завтрашней радости: «В основу организации трудовой деятельности я положил тезис А.С. Макаренко о перспективе. Перспектива – это радость завтрашнего дня, к которой устремлены все усилия и помыслы человека. Перспективы бывают ближние, средние, далекие, а также личные, групповые, коллективные. Перспективы должны присутствовать в жизни каждого человека, иначе она будет скучной и безрадостной» [3, с. 24]. Позднее, будучи директором в Ступинской средней школе Воронежской области, он будет учиться выстраивать перспективные линии и для коллектива педагогов. Завтрашняя радость – культурные выезды в Воронеж – сплотили коллектив. В своей книге воспоминаний «Будни директора сельской школы» Евгений Вячеславович об этом писал: «Обтягивали брезентом верх кузова, в него ставили скамейки и вперед! особенно запомнился один из таких выездов в Воронежский драматический театр им. А.В. Кольцова: сколько было подготовки к этой поездке, и сколько впечатлений после спектакля!».

Проведение диссертационного исследования как движение к перспективе побудило 29-летнего Е.В. Тонкова вновь вернуться в школу. Он был назначен директором старшей и крупнейшей в Воронежской области Новоусманской средней школы, где проявил себя как талантливый педагог-исследователь, руководитель, умело претворяющий на практике научные идеи А.С. Макаренко. За годы его руководства в этой школе изменилось многое: был объединен единой целью коллектив талантливых педагогов, сформирован мощный комсомольский актив – инициаторы трудовых дел.

Евгений Вячеславович организовал работу школы по созданию «Зала боевой славы» к 20-летию Великой Победы, который в качестве Музея работает и сегодня.

«Перспектива, воздействуя на личность подростка, дает возможность даже неинтересную работу сделать увлекательной, наполнить новым содержанием, изменить мотивы труда. Мы должны постоянно обращать внимание на органическую зависимость и взаимосвязь между перспективой и мотивом деятельности. Процесс осуществления перспективы положительно влияет на мотив деятельности школьника и, наоборот, нравственное содержание мотивов помогает в реализации намеченной перспективы. В то же время не всякая перспектива, выдвинутая перед школьниками, может стать для них радостью» [3, с. 66]. При этом директор Е.В. Тонков находил время для индивидуальной работы с детьми. Встретив однажды не поступившую на факультет журналистики выпускницу Галину, он пригласил ее в школу работать вожатой. Описав образ завтрашней радости педагогического творчества, он предопределил судьбу девушки. Сегодня Галина Ивановна Орловцева – директор родной Новоусманской школы, которая до сих пор находится в авангарде педагогических нововведений. Результаты работы коллектива по военно-патриотическому воспитанию были отмечены в 1965 г. Почетной грамотой Министерства просвещения и Центрального комитета комсомола. Ученица 9 класса Тамара Боброва была награждена медалью «За трудовое отличие». По итогам года школа стала участницей Выставки достижений народного хозяйства в Москве. Позднее в книге воспоминаний Е.В. Тонков напишет об этом времени: «Радости моей не было предела! Все, о чем я мечтал, осуществилось: перспектива реализована, запланированная цель достигнута, поэтому нужны новые перспективы – ближние, средние, отдаленные во времени» [3, с. 95].

В 1967 г. на кафедре педагогики и психологии Воронежского педагогического института Е.В. Тонков успешно защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, на практике доказав актуальность идеи перспективных линий в воспитании. В том же году, приобретя бесценный опыт управления коллективом педагогов и обучающихся, Евгений Вячеславович решает попробовать себя в новом деле: «С 1 сентября 1968 года я – старший преподаватель Белгородского государственного педагогического института. Школа осталась позади, но я всегда ее буду помнить – она начало моей трудовой деятельности» [3, с. 121].

Став преподавателем педагогического института, Евгений Вячеславович остался верен традиции научно-педагогического творчества. Как преподаватель он всегда увлекал студентов педагогикой (ожиданием завтрашней радости учительского труда), создавая необходимую мотивацию к будущей профессии учителя. Лекции строил проблемно, стремился к диалогу со студентами, вовлекая их в совместную деятельность по осмыслению содержания. Авторы данной статьи, как и все студенты Е.В. Тонкова разных поколений, отмечают его профессионализм преподавателя, обладающего высокой профессионально-педагогической культурой, требовательностью, неизменным

чувством юмора. Интеллигентный и общительный Е.В. Тонков легко включился в деятельность коллектива кафедры педагогики и психологии (в составе которой работали в то время доценты Н.Е. Анкудинова, А.И. Горбунова, Н.М. Кайрод, И.П. Прокопьев, М.В. Селезнева, старший преподаватель Е.А. Боровикова, В.К. Иванова), возглавляемой доцентом И.И. Августевичем. Излагая свою авторскую позицию для коллег по проблеме «Сущность воспитания и его принципы», Евгений Вячеславович смело участвовал в дискуссии.

Активно включился в процесс реорганизации педагогической практики для студентов. В статье «К дебюту надо готовить», написанной для «Учительской газеты» от 26 июля 1969 года совместно И.И. Августевичем, были обоснованы: важность подготовки будущего учителя к воспитательной работе в школе, необходимость непрерывной педагогической практики, система этой работы в Белгородском педагогическом институте. После публикации данной статьи из педагогических институтов страны стали приходить письма с просьбами принять преподавателей кафедр педагогики для изучения передового опыта.

Как ученый и практик с большим педагогическим стажем работы Е.В. Тонков передавал личный директорский опыт по созданию системы перспективных линий на курсах для директоров сельских школ в Белгородском институте усовершенствования учителей. Вел педагогику на одногодичных курсах по подготовке учителей физкультуры для основных школ, работая с молодыми людьми, демобилизованными из армии. Многие из них впоследствии стали учителями физической культуры.

Е.В. Тонков успешно выстраивал перспективные линии своей научной деятельности. Участвовал во Всероссийских научно-практических конференциях, симпозиумах по проблемам управления процессом воспитания. В 1972 году была опубликована первая монография «Вопросы управления процессом воспитания школьников», которую высоко оценила Заслуженный учитель школы РСФСР В. Злобина в статье «Воспитывать завтрашней радостью» («Учительская газета» от 15.03.1973 г.) и ведущие ученые В.А. Сластенин и М. Хойхин в статье «Вопросы управления процессом воспитания» (ж. «Советская педагогика» №3, 1974 г.). Вторая монография «Теория управления процессом нравственного воспитания» (1974) также получила положительные отзывы ученых в ж. «Советская педагогика» (А. Зосимовский), ж. «Народное образование» (В. Косолапов, М. Смирнов), в «Учительской газете» (Л. Рувинский).

В январе 1970 года на Ученом Совете Белгородского педагогического института Е.В. Тонков был избран на должность доцента и назначен проректором по заочному обучению. На этом посту Евгений Вячеславович остался верен педагогической идее А.С. Макаренко, которая стала стержнем его управленческого и научно-педагогического творчества: «Меня и в школе, и в вузе мучил вопрос: «Почему нигде не готовят руководителей школ? Ведь в курсе педагогики на школоведческие темы отводится лишь шесть часов...» [3, с. 145]. Ориентируясь на организацию дальней перспективы, он разработал программу факультатива для наиболее способных к руководящей дея-

тельности студентов и выступил с инициативой его проведения. По этому поводу Евгений Вячеславович вспоминал: «У меня до сих пор сохранился журнал учета занятий по этому курсу. В нем 34 человека с разных факультетов, в основном, физико-математического и биолого-химического. Впоследствии узнавал знакомые фамилии студентов, которые работали на руководящих должностях: А. Белогуров, Ю. Куриленко, А. Базаров, Л. Шведова (Королева)» [3, с. 147].

После избрания доцента Е.В. Тонкова в 1974 году на должность заведующего кафедрой педагогики и психологии на кафедре была создана научно-исследовательская лаборатория по проблеме «Управление процессом нравственного формирования личности школьников». В этом же году совместно с отделом нравственного и эстетического воспитания МГУ был проведен симпозиум «Проблемы управления процессом формирования личности». С опытом работы кафедры познакомился и поддержал коллективное исследование член-корреспондент АПН СССР профессор С.Е. Матушкин.

Работая в должности проректора по учебной работе (1975-1976 гг.), проректора по научной работе (с 1977 г.), Е.В. Тонков был инициатором и активным участником многих перспективных педагогических начинаний. Среди них особое место занимает его участие в педагогическом эксперименте по организации сельских учебно-воспитательных школ-комплексов на Белгородчине. Из книги воспоминаний Е.В. Тонкова «Педагогические были»: «Суть инновационных изменений сельской школы состояла в комплексном построении всей учебно-воспитательной работы»... Такая сельская школа представляла собой комплекс как многопрофильное объединение общеобразовательной школы, внешкольных и культурно-просветительных учреждений различных ведомств (музыкальных, художественных, спортивных школ, хореографических студий, станций юных техников и юных натуралистов), которые входили в комплекс на правах специализированных подразделений... Я стал часто бывать в Яснозоренской школе-комплексе, которой руководил Михаил Петрович Щетинин – инициатор этого движения в России» [3, с. 190]. Для организации и развития учебно-воспитательных комплексов было многое сделано руководителями области, администрацией Белгородского педагогического института, областным отделением Педагогического общества, преподавателями кафедры педагогики и психологии. На базе педагогического института проводились научно-практические конференции, обучающие семинары, тренинги с выездом непосредственно на места, в сельские школы для оказания методической помощи учителям и руководителям сельскохозяйственных предприятий в налаживании взаимодействия.

В апреле 1978 г. при активном участии Е.В. Тонкова как проректора по науке и председателя Белгородского отделения Педагогического общества была проведена конференция «Комплексный подход в управлении процессом воспитания школьников». В ней приняли участие преподаватели и работники школ Белгородской области, Москвы, Киева, Харькова, Высшей педагогической школы из г. Ополе (Польша). Была создана научно-исследовательская лаборатория, которая руководила экспериментальной работой в школах,

определенным итогом которой стало издание сборника об опытной работе, проводимой в школах Белгородского района. Как вспоминает Е.В. Тонков, все материалы сборника «били» в одну цель: обосновать приоритет школы-комплекса в сравнении с обычной школой во всестороннем развитии личности. Особый интерес вызвала статья педагога-новатора М.П. Щетинина «Организация оптимального режима школ-комплексов – важное условие управления процессом воспитания» [3, с. 196]. В мае 1979 г. Министерство просвещения РСФСР провело на базе педагогического института Всероссийское координационное совещание руководителей педагогических учебных заведений по проблеме улучшения подготовки учителей к воспитательной работе в современной школе. Редактирование сборника материалов Всероссийского совещания осуществлял Е.В. Тонков. В октябре 1981 г. на ВДНХ СССР в павильоне «Народное образование» была открыта экспозиция, где был представлен опыт Белгородской области по развитию учебно-воспитательных комплексов, в том числе показана роль педагогического института и Белгородского отделения Педагогического общества в этом процессе, председателем которого был Е.В. Тонков.

Научно-педагогическая деятельность Е.В. Тонкова не ограничивалась рамками области и страны. Он принимал участие в сотрудничестве с педагогическими вузами зарубежных социалистических стран – Высшей педагогической школой им. Силезских повстанцев г. Ополе (Польша) и Высшей педагогической школой г. Гюстрова (Германия). В 1976 г. он прочитал в Высшей педагогической школе им. Силезских повстанцев спецкурс «Теоретические проблемы управления процессом нравственного воспитания» для студентов-славистов, где, по воспоминаниям Евгения Вячеславовича, его встретили с интересом. Спецкурс «Теоретические проблемы управления процессом нравственного воспитания» был одобрен Ученым советом института педагогики и психологии Опольской высшей педагогической школы и опубликован на польском языке. В ноябре 1982 г. в соответствии с договором о сотрудничестве спецкурс «Управление процессом нравственного воспитания» был прочитан в Гюстровской Высшей педагогической школе в ГДР, его материалы были опубликованы в сборнике научных трудов. Из воспоминаний Е.В. Тонкова: «На мою первую лекцию пришли не только студенты, но и преподаватели, всего человек 75. Лекция была рассчитана на два академических часа, я читал ее на немецком языке. Затем задавали вопросы. Осмысливая опыт сотрудничества с иностранными коллегами, Евгений Вячеславович пишет: «Нельзя было и предположить, что буквально через несколько лет рухнет казавшаяся незыблемой стена, разделявшая два немецких государства, и похоронит под своими обломками все социалистическое государство, а вместе с ним и Советский Союз, и многие идеалы, в которые мы так верили, а может быть, продолжаем верить. Впереди меня ждали вузовские будни и еще почти двадцать лет в должности проректора по науке педагогического вуза и первого проректора по научной работе университета. Кажется, что все прошедшее было недавно и в то же время очень давно, в другом веке и в другой стране» [3, с. 212-213].

С 1978 г. по 2001 г. Е.В. Тонков являлся первым проректором по научной работе, затем до выхода на заслуженный отдых (в декабре 2012 г.) – советником ректора Белгородского государственного национального исследовательского университета. Это было время серьезной работы на дальнюю перспективу – ответственность за подготовку и избрание на должности профессорско-преподавательского состава, руководство редакционно-издательским советом университета, работа с аспирантами, другие направления деятельности.

Недавно обозначилась новая грань творчества Е.В. Тонкова – литературная деятельность. Работа над мемуарами «Педагогические были» стала не только рефлексивным анализом научно-педагогической деятельности прекрасного педагога и выдающегося ученого. Это новые перспективные линии его жизни. Близкая перспектива – написать две первые части воспоминаний – оказалась сегодня осуществленной «завтрашней радостью». В соответствии с идеей А.С. Макаренко радостью не только для себя – реализовать в новом качестве, но и для других – возможностью рассказать о событиях истории жизни кафедры, вуза, образования Белгородской области за тридцать лет; о замечательных людях: членах семьи и наставниках, коллегах – учителях и преподавателях педагогического института, Белгородского государственного университета и родной кафедры педагогики, известных российских ученых и руководителях образования Белгородской области, студентах и аспирантах. Книгу его воспоминаний характеризуют яркость, эмоциональная окрашенность повествования и образность; историческая достоверность и открытость; внимание к людям, деталям эпохи и значимым эпизодам; уважение к прошлому и глубокий патриотизм; гордость за свою страну и счастье служения ей в педагогической профессии. Все это делает «Педагогические были» Е.В. Тонкова важным источником изучения истории педагогики и образования в Центральном регионе страны, в Белгородском крае за более чем полувековой период, связующей нитью преемственности поколений педагогов, источником объективной оценки достижений образования советского времени.

В заключение процитируем значимые для нас и многих последующих поколений людей слова Е.В. Тонкова: «...Я и мои сверстники жили в другой стране, и я горжусь тем, что моя трудовая биография пришлась, в основном, на век двадцатый, насколько трагический, настолько и героический...» [3, с. 247]. Опыт жизни и научно-педагогической деятельности Евгения Вячеславовича Тонкова – пример непрерывного творческого поиска новых перспектив – ближних, средних и дальних, личных и коллективных, пример творческой самореализации человека в одной из лучших профессий на Земле.

Литература

1. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., пояснения С.Невская – М.: ИТРК, 2003. – 736 с.

2. Носаль А.Л. Психологический анализ воспитательной системы А.С. Макаренко. Формирование самосознания подростков через психологическое будущее. (Система перспективных линий) // Развитие личности. – М., 1999, № 1. С. 53–62.

3. Тонков Е.В. Педагогические были: мемуары / Е.В. Тонков. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2014. – 260 с.: ил.

ДОКЛАДЫ НА ПЛЕНАРНОМ ЗАСЕДАНИИ

ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ КАК БАЗОВОЙ КАТЕГОРИИ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

И.Ф. Исаев

Внимание исследователей к сущностным характеристикам процесса обучения обусловлено запросами складывающейся образовательной практики. Востребованность дидактики, современных представлений о сущности процесса обучения, его составляющих элементах, закономерностях актуализируется в связи с необходимостью реализации новых образовательных стандартов.

Актуализация теоретико-методологических основ обучения свидетельствует о новом этапе развития дидактического знания, что направлено на повышение результативности образовательной деятельности, создание благоприятных условий для развития познавательных сил и способностей обучающихся.

Научные представления о сущности процесса обучения формировались под влиянием идей В. Ратке, Я. Коменского, И. Гербарта, К. Ушинского и др. В отечественной дидактике анализ процесса обучения проведен в исследованиях Ю.К. Бабанского, С.П. Баранова, В.М. Гмурмана, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, И.Я. Лернера и др.). Понятие "процесс обучения" относится к базовым в педагогической науке, несмотря на его сложность и противоречивость, оно требует основательного изучения будущими педагогами, так как знание теоретических основ процесса обучения будет способствовать осознанному, вдумчивому практическому конструированию и реализации. Обучение определяется как двусторонний процесс, осуществляемый учителем и учеником, и как система управления, и как искусственно организованная деятельность.

В новом федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» определение процесса обучения раскрывается через такие важные характеристики как организация деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, как приобретение опыта деятельности, развитие способности, как приобретение опыта применения знаний в повседневной жизни и как мотивация получения образования [4, с.4]. Такое понимание отражает в основном организационные основы процесса обучения, но не затрагивает его гносеологических основ. Между тем, процесс обучения – это вид познавательной деятельности обучающихся, следовательно, такой процесс имманентно содержит в себе существенные гносеологические признаки.

Обучение, отражая все существенные свойства педагогического процесса, в то же время имеет свои специфические качественные отличия. Про-

цесс обучения – это одновременно процесс стимулирования и управления внешней и внутренней активностью ученика, в результате которого происходит освоение человеческого опыта. Это специально организуемый процесс отражения в сознании ребенка реальной действительности, специфический процесс познания, управляемый педагогом. Именно направляющая роль учителя позволяет школьникам усваивать знания, умения и навыки, развивать их умственные силы и творческие способности.

Во всех видах деятельности и межличностных отношениях школьников осуществляется единство чувственного восприятия, теоретического мышления путем выполнения различных предметно-практических действий. Но только в процессе обучения познание приобретает четкое оформление как учебно-познавательная деятельность.

Обучение идет не только вместе с развитием, но и впереди него, подвигая его дальше и вызывая в нем новообразования. Л.С. Выготский обосновал тезис о ведущей роли обучения в развитии личности: обучение должно идти впереди развития личности и вести его за собой. Он писал: «Накопление знаний неуклонно ведет к повышению уровня типов научного мышления, что, в свою очередь, сказывается на развитии спонтанного мышления и доказывает ведущую роль обучения в развитии школьника» [1, с. 186]. Обучение и развитие тесно связаны друг с другом: развитие и обучение не два параллельно протекающих процесса, они находятся в единстве.

Комплексное, целенаправленное развитие личности происходит в процессе организованного обучения. Развитие, в частности умственное, в процессе обучения определяется характером получаемых знаний и самой организацией процесса обучения. Знания должны быть систематизированными, последовательными и в достаточной степени обобщенными. Современное обучение строится преимущественно проблемно, на диалогической основе, обеспечивая субъектную позицию ученика. В процессе обучения развитие личности обуславливается тремя факторами: обобщением учащимися своего опыта, рефлексией процесса общения, соблюдением логики самого процесса развития личности.

Обучающий процесс реализуется в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе, когда средством выражения и познания сущности изучаемого явления является слово, выступающее одновременно инструментом коммуникации и организации практической познавательной деятельности школьников. Оно обуславливает ценностно-ориентационную деятельность, формирование личностных смыслов и осознание социальной значимости предметов, процессов и явлений окружающей действительности.

Обучение имеет задачу структуру, а, следовательно, и движение в процессе обучения идет от решения одной учебной задачи к другой, продвигая ученика по пути познания: от незнания к знанию, от неполного знания к более полному и точному (А.И. Мищенко, Л.Ф. Спирин). Обучение не сводится к механической передаче знаний, умений и навыков. Это двусторонний процесс, в котором в тесном взаимодействии находятся обучающие и обучающиеся, что подтверждает целостность преподавания и учения. При этом

преподавание должно рассматриваться условно, так как учитель не может ограничиться только изложением знаний – он развивает и воспитывает, т.е. осуществляет целостную образовательную деятельность.

В истории педагогики деятельность учителя как организатора учебной работы учащихся всегда высоко оценивалась. Вместе с тем, центральным звеном процесса обучения является ученик, необходимо отчетливо представлять себе его роль. Отношение школьников к учению, их стремление к познанию, способность осознанно и самостоятельно приобретать знания, умения и навыки, познавательная активность определяют учебные достижения учащихся. Ученик не только объект обучающих воздействий, он субъект специально организуемого познания, субъект педагогического процесса. Поэтому основу обучения составляет учение, а не преподавание, поскольку развитие ученика происходит только в процессе его собственной деятельности.

Реализация идей обновления содержания образования, направленность дидактического процесса на всестороннее творческое саморазвитие личности школьника обуславливают специфику функций обучения: образовательной, воспитывающей и развивающей. В педагогике стало традиционным выделение указанных функций, но их содержательное наполнение существенно различается. В нашем учебнике «Педагогика» содержание основных функций процесса обучения основывается на гносеологических основаниях.

Основной смысл образовательной функции состоит в вооружении учащихся системой научных знаний, умений, навыков с целью их использования на практике; результатом образовательной функции является действенность знаний, способность применять их на практике, мобилизовать прежние знания для получения новых, а также сформированность универсальных и предметных компетенций, составляющих их умений и навыков. Формирование умения направляется осознаваемой целью, а в основе навыка, т.е. автоматизированного действия, лежит система упрочившихся связей. Умения формируются в результате упражнений, которые варьируют условия учебной деятельности и предусматривают ее постепенное усложнение. Для выработки навыков необходимы многократные упражнения в одних и тех же условиях.

Из характера содержания, форм и методов обучения органически вытекает его воспитывающая функция, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения учителя с учащимися. Обучение воспитывает всегда, реализация воспитывающей функции требует исходить при организации учебного процесса из правильно понятых задач воспитания на том или ином этапе развития общества, в отборе содержания, выборе форм и методов. В современных условиях воспитывающая функция предполагает формирование научной картины мира, диалектического понимания законов природы, общества и мышления; формирование взглядов, идеалов и убеждений, в которых личность выражает свое отношение к учению, природе, искусству, труду, обществу, коллективу, самому себе и другим. Важнейшим аспектом осуществления воспитывающей функции обучения является формирование мотивов учебной деятельности, изначально определяющих ее успешность [3, с. 139-140].

Реализация развивающей функции обучения объективно вытекает из самой природы этого социального явления. Правильно организованное обучение имеет развивающий эффект, однако данная функция осуществляется более результативно при соответствующем взаимодействии учителей и учащихся, ориентированном на всестороннее развитие личности. Направленность обучения на развитие личности ученика получила закрепление в понятии развивающего обучения. Развивающий характер обучения предполагает ориентацию на развитие личности как целостной психической системы, её сенсорной, эмоционально-волевой, двигательной и мотивационно-потребностной сфер. Идеи развивающего обучения достаточно полно отражены в работах отечественных дидактов. Общим для всех научных поисков и педагогической практики развивающего обучения является признание необходимости существенного расширения сферы влияния развивающего обучения. Полноценное интеллектуальное, социальное и нравственное развитие личности – это результат реализуемых в единстве образовательной и воспитывающей функций (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин).

Процесс обучения учащихся в школе протекает под руководством учителя, осуществляющего управление активной и сознательной познавательной деятельностью учащихся. Постепенно усложняя обучающие задачи, учитель обеспечивает поступательное движение мысли ребенка по пути познания. Учитель направляет свои усилия на создание необходимых условий для успешного протекания учения: отбирает содержание в соответствии с поставленными целями; продумывает и применяет разнообразные формы организации обучения; использует многообразие методов, при помощи которых содержание становится достоянием учащихся.

Заданная структура педагогического процесса и педагогической деятельности требует управления процессом обучения в единстве планирования, организации, регулирования (стимулирования), контроля, оценки и анализа результатов. Осуществление учебной деятельности ученика обусловлено его способностью регулировать свои действия в соответствии с поставленной целью. При этом важнейшими компонентами учебной деятельности являются: цель учения, учебные мотивы, учебные действия (операции), действия контроля, оценки и анализа результатов.

Логика учебного процесса – «от живого созерцания к абстрактному мышлению, от него к практике» определяет последовательность этапов процесса усвоения – восприятия, понимания, осмысления, обобщения, применения. Успешное усвоение намеченной деятельности и входящих в нее знаний может быть эффективным при условии последовательного прохождения учеником названных этапов.

Процесс обучения – это процесс постоянного разрешения противоречий, движения и развития, изменения, перехода из одного состояния в другое. «В нем нет раз и навсегда данной прямолинейности, постоянного механического движения на пути к истине, в нем есть большие и маленькие скачки, спады, неожиданные повороты мысли, возможные озарения. Познание, образно выражаясь, соткано из противоречий. В нем сосуществуют строгое

логическое рассуждение, индукция и дедукция, содержательное и формализованное» [3, с. 141].

На историческое развитие обучения определяющее влияние, по мнению отечественных дидактов М.А. Данилова, В.И. Загвязинского и др., оказывают объективные требования общества, прогресс техники, науки, культуры, социальных отношений. Основным противоречием обучения является противоречие между постоянно усложняющимися требованиями обучения и возможностями учащихся (уровнем их знаний, развития, мотивами, способами деятельности, которыми они владеют). Это противоречие находит свое выражение и конкретизируется в противоречиях содержательной, мотивационной, и операциональной сторон обучения. К ним относятся противоречия между личностным житейским опытом ученика и научными знаниями; между знаниями и умениями их использовать; между требуемым и достигнутым уровнем отношений учащихся к учению и обучению в целом; между более сложной познавательной задачей и наличием прежних, недостаточных для ее решения способов [3, с.141].

Основное противоречие является движущей силой процесса обучения, потому, что оно неисчерпаемо, как неисчерпаем процесс познания. М.А. Данилов формулирует его как противоречие между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся, их умственного развития и отношений. Противоречие становится движущей силой, если оно понятно учащимся и осознается ими как необходимая потребность и возможность. Определение степени и характера трудностей в учебном процессе составляет главный способ в руках учителя вызывать движущую силу учения и развивать умственные и нравственно-волевые силы школьников. Учителю важно знать систему трудностей, которые сочетаются с условиями, благоприятствующими преодолению их школьниками, и ведут к овладению научными знаниями.

Условием становления противоречия в качестве движущей силы обучения является соразмерность его с познавательным потенциалом учащихся. Важно, чтобы учащиеся не только приняли и проявили интерес к обсуждаемой проблеме, но и самостоятельно нашли способ решения. Выдвинутая однажды и принятая учащимися познавательная задача превращается в цепь внутренних связанных задач, которые вызывают собственное стремление школьников к познанию нового, неизвестного и к применению этого познанного в жизни. В способности видеть познавательную задачу и стремлении найти ее решение заложен успех обучения и умственного развития учащихся.

В современных стандартах педагогического образования наблюдается упрощенный, описательный подход к изучению теоретических и методологических проблем в педагогике, этому способствует, в частности, введение стандарта прикладного бакалавриата. Между тем прочное освоение студентами базовых категорий педагогики ведет к формированию педагогического мышления, способности решать задачи и действовать педагогически.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т., Т2 Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с..
2. Дидактика средней школы / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М.: «Просвещение», 1975.
3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 608 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Эксмо, 2013. – 208 с.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА: СПОСОБЫ ПОСТРОЕНИЯ*

Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов

Любой преподаватель вуза стоит перед сложной педагогической задачей: организовать образование студентов по их собственным, как правило, разным стратегиям. Стратегия характеризуется полнотой (степень, с которой обеспечивается достижение цели), релевантностью (соответствие стратегии целям), мерой избыточности (наличие ресурсов и возможностей для достижения цели), эффективностью (количество затрат для получения определенного результата или результат, полученный при известных затратах). Цели образования и будущей профессиональной деятельности выступают как критерии при оценке альтернативных способов действий.

В силу вариативности профессиональной (в том числе учебно-профессиональной) деятельности (когда одна и та же цель может быть достигнута различными способами) на методологической основе принципов многовариантной детерминации и развития и неисчезновения альтернатив интегративно-ресурсного подхода выстраиваются различные программы развития критического мышления преподавателя и студентов с использованием различных мотивационных основ, способов и критериев достижения цели. Кроме того, представление о способе действия должно быть развернуто во времени и зафиксировано в виде схемы действия. Подобное наглядно-схематическое представление программы мы называем *индивидуальной траекторией* развития критического мышления преподавателя и студента [2, 6].

– Индивидуальный путь образования должен строиться *от каждого студента*, предоставляя ему возможность создания и реализации собственной образовательной траектории. Подобный подход в реальной практике мало распространен, так как требует разработки и реализации множества уникальных стратегий обучения в зависимости от личностного потенциала каждого субъекта образования. Его реализации препятствует недостаточная разработанность реальных моделей и технологий, способных наглядно показать

* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, № 13-36-01024а1.

многообразие индивидуальных путей развития, продемонстрировать качественные различия в их построении и предложить конкретные способы их реализации.

Принцип структурной целостности и комплексности интегративно-ресурсного подхода, учитывающий многомерность личностных свойств и ситуаций проявлений активности субъекта позволяет преодолеть это ограничение [5]. При статическом подходе к разработке программы деятельности или развития человек ориентируется на результат; при использовании динамического подхода главное внимание обращается на процесс. Практическая реализация принципа неисчезновения альтернатив дает возможность выбрать наиболее оптимальную траекторию для каждого преподавателя /студента, исходя из индивидуальных и личностных особенностей, мотивации, целей профессиональной /учебно-профессиональной деятельности, как главных ориентиров образовательного процесса в вузе.

Подобная трактовка способов развития критического мышления субъектов образовательного процесса в вузе в соответствии с принципами интегративно-ресурсного подхода: во-первых, дает реальный практический результат, а не просто утверждает возможность построения индивидуальных путей развития исследуемого вида мышления; во-вторых, индивидуальные траектории характеризуются нелинейностью и непрерывностью: степень и характер изменений, произошедших в человеке, тесно сопряжены с особенностями той психолого-педагогической почвы, которая образовалась на предыдущем отрезке пути (проявляются закономерности синергетического подхода); в-третьих, немаловажно, что траектории развития критического мышления преподавателя и студента обладают гибкостью и вариативностью.

Для описания алгоритма построения индивидуальных траекторий развития критического мышления студентов и преподавателей вуза введем понятие *пространства развития критического мышления субъектов образовательного процесса в вузе*, располагающегося в многомерном пространстве личностных качеств и способностей [7]. Ориентируясь на базовое определение критического мышления студентов/преподавателей и особенности его развития в образовательном процессе вуза [3], в качестве базисных векторов возьмем индивидуально-типологические особенности, особенности саморегуляции и особенности мышления личности. Безусловно, каждая из осей пространства является многомерным образованием, то есть неким подпространством меньшей размерности.

Точка в данном пространстве отражает состояние критического мышления личности в данный момент, определяемое степенью выраженности качеств-координат.

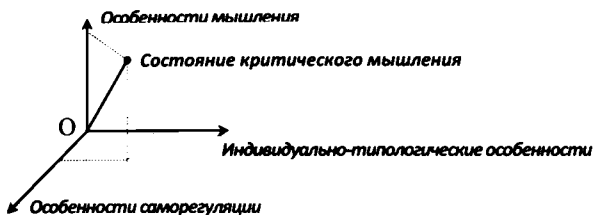


Рис. 1. Пространство развития критического мышления субъектов образовательного процесса в вузе

Данное пространство позволит нам наглядно изобразить модель развития критического мышления субъектов образовательного процесса в вузе, которая, в свою очередь, поможет охарактеризовать алгоритм построения индивидуальных траекторий развития критического мышления преподавателя и студента.

Для построения модели мы определяем ключевые стадии всех трех базовых осей в пространстве развития критического мышления субъектов образовательного процесса в вузе, пространственные пересечения которых дадут представление об их интегральном взаимодействии [8].

Как отмечалось ранее [1, 4], основными характеристиками критического мышления, содержащимися в определениях различных авторов, являются: организованность, рациональность, целенаправленность, рефлексивность, аналитичность, логичность. Кроме этого, при выявлении особенностей критического мышления студентов гуманитарного или естественнонаучного профиля мы учитывали следующие моменты: особенности интеллекта (вербальным или невербальным типом интеллекта), широта познавательных интересов, эрудированность, богатый словарный запас и умение правильно его использовать, точное соотношение конкретных и абстрактных понятий, дифференциация существенных признаков предметов, высокоразвитое абстрактное мышление и др. Кроме того, эти индивидуальные качества и способности студентов развиваются вместе с совершенствованием их внимания, памяти, творческого воображения, мышления и других психических процессов и свойств личности, а также путем компенсации недостающих качеств.

Тем самым, для оси **индивидуально-типологические особенности личности** выделим следующие «координаты»-стадии: *особенности интеллекта, коммуникабельность, эрудированность, креативность*. Ось **особенности саморегуляции личности** характеризуется следующими «координатами»-стадиями: *организованность, целенаправленность, рефлексивность, непосредственно саморегуляция*. Ось **особенности мышления личности** содержит такие «координаты»-стадии, как: *аналитичность, логичность, рациональность, абстрактность мышления*.

Построим математическую интерпретацию модели развития критического мышления субъектов образовательного процесса в вузе, изобразив со-

ответствие стадий трех координатных составляющих в соответствующем пространстве..

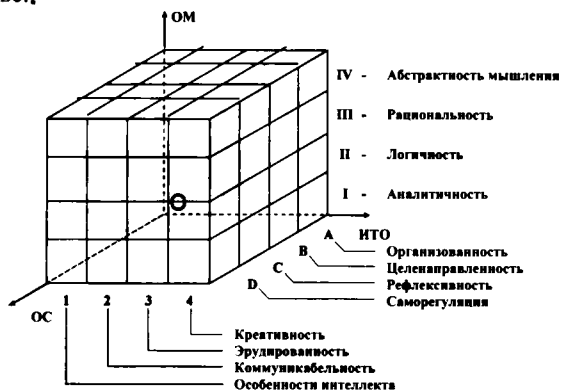


Рис. 2. Модель развития критического мышления субъектов образовательного процесса в вузе

Данная пространственная модель является динамической, поскольку процесс развития критического мышления студентов и преподавателей в ней схематически можно представить как движение личности от точки О, отвечающей минимальной выраженности базовых качеств и способностей, (или от того реального состояния критического мышления, на котором в данный момент находится личность) к вершине куба, соответствующей достижению четвертых стадий по всем направлениям. Осуществление этого движения индивидуально для каждого субъекта.

Знания об особенностях развития критического мышления позволяют субъектам планировать собственное развитие. Студент на определенной стадии развития критического мышления способен уже самостоятельно выстраивать собственный образовательный путь. Задача преподавателя состоит в оказании соответствующей помощи в реализации персональной модели развития.

Каким же образом достигается многообразие индивидуальных стратегий развития критического мышления при реализации пространственной модели?

Модель представляет собой куб размером [4 x 4 x 4], по каждому из направлений которого выделено 4 стадии, определяющие качественные изменения в развитии личности. Этим качественным состояниям личности в модели отвечают 64 возможных варианта – «кубики», образованные в пространстве соответствующими стадиям узловыми точками и линиями пересечения. Процессом развития критического мышления личности мы условно называем движение личности от т.О (от своего начального положения) к вершине куба, соответствующей достижению высших стадий по каждой из координат (назовем ее точкой Х – диалектическая цель развития, микроакме).

Индивидуальной траекторией мы будем называть ломаную, соединяющую т.О и т.Х и имеющую в качестве вершин узловые точки – вершины составляющих «кубиков», а в качестве звеньев – ребра, диагонали или диагонали боковых граней «кубиков». Индивидуальность осуществления процесса развития критического мышления для каждого студента/преподавателя обеспечивается большим количеством возможных путей из т.О в т.Х [9]. Нас интересуют только те пути, которые имеют следующую особенность: каждое звено из данной точки строится в «положительном» направлении, то есть происходит переход к следующей стадии как минимум по одной из координат. Такие пути мы будем называть *позитивными*. Схематически их можно представить следующим образом (рис. 3).

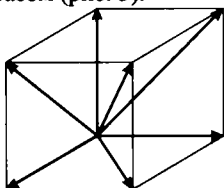


Рис. 3. Схема позитивных направлений движения из данной точки

Если осуществляется переход по одной координате – это движение вдоль положительных направлений осей; по двум координатам – вдоль диагоналей боковых граней «кубика» (третья координата остается неизменной: движение осуществляется в плоскости, перпендикулярной оси третьей координаты); наконец, приращение по всем трем координатам – это направление вдоль диагонали «кубика». Таким образом, из каждой узловой точки, которая соответствует достигнутому положению личности в процессе развития критического мышления, субъект может двигаться по семи различным направлениям, осуществляя приращение соответствующих качеств и способностей сообразно профессиональным целям и своим возможностям (своеобразная точка бифуркации).

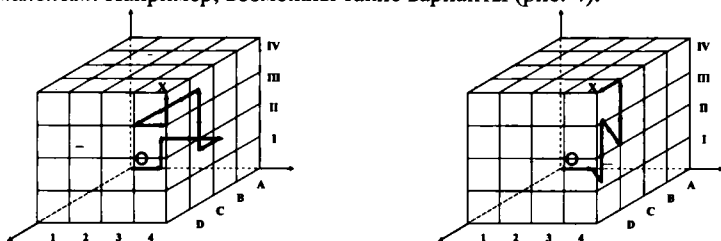
В следующей точке у него снова будет выбор из нескольких альтернатив и т.д. (по достижении одной из граней большого куба выбор ограничивается движением в плоскости этой грани по тому же принципу). Не вдаваясь здесь в подробности математических вычислений [9], отметим, что для данной модели $[4 \times 4 \times 4]$ количество только позитивных путей от т.О до т.Х равно 699 121, что вполне достаточно для обеспечения индивидуального подхода в реальном учебном процессе вуза. То есть пространственная модель не просто декларирует необходимость построения индивидуальной образовательно-развивающей программы для каждого субъекта, но и предоставляет конкретные возможности для этого.

В столь сложном процессе как развитие критического мышления личности нельзя ограничиваться простейшими законами элементарной математики. В частности, нельзя утверждать, что «кратчайшее расстояние» между двумя точками-состояниями (т.О и т.Х) – прямая, соединяющая эти точки. *Кратчайшим* (или *оптимальным*) мы будем называть путь, приводящий

личность к цели наиболее эффективным для нее способом. Индивидуальная траектория будет являться схематической программой развития критического мышления, определяющей конкретные цели, задачи и способы их достижения.

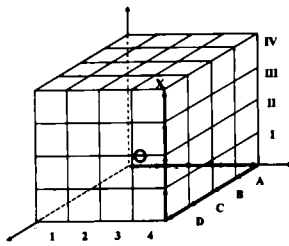
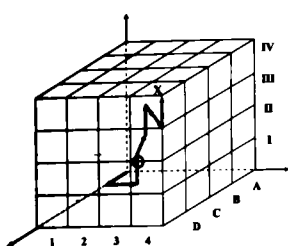
Для описания индивидуальных траекторий воспользуемся обозначениями стадий модели, которые теперь будут показывать границы и узловые точки внутри куба. Каждая точка-состояние в кубе («продвинутость» личности по пути развития критического мышления) может быть задана тремя координатами: первая координата (обозначается латинскими буквами А, В, С, D) – это достижение соответствующей стадии по направлению особенности саморегуляции; вторая (арабские цифры 1, 2, 3, 4) – определяет индивидуально-типологические особенности; третья (римские цифры I, II, III, IV) – особенности мышления. Нахождение личности на нулевой стадии любого из направлений (на осях или в одной из координатных плоскостей) будем обозначать нулем на соответствующем месте.

При разработке индивидуальной траектории нужно учитывать «трудность» прохождения каждого звена. В случае прямой, соединяющей точки О и X, субъект проходит по главным диагоналям четырех составляющих «кубиков», то есть на каждом шаге ему приходится синхронно развиваться по всем трем направлениям, что является самым трудоемким способом достижения цели. У кого-то этот путь может вызвать дополнительный интерес и стимул к преодолению трудностей, а для кого-то он может оказаться непосильным. Вполне возможно, что некоторым субъектам последовательное развитие качеств (даже по самым «длинным» ломаным в математическом смысле – по 12-звеньевым) покажется более легким и эффективным способом. Другие сократят «дорогу», двигаясь по диагоналям, развивая качества попарно и т.п. Таким образом, невозможно выделить единственно верный, самый короткий, *универсальный* путь; более того, для каждого человека существует свой кратчайший путь, который мы и называем *субъективно-оптимальным*. Например, возможны такие варианты (рис. 4):



а) т.О – 010 – 011 – 021 – 031 – А31 – А3II – 6) т.О – 010 – А20 – А21 – А2II – В3II –

А3III – В3III – С3III – D3III – D4III – т.Х С4II – С4III – С4IV – т.Х



в) т.О — А 0 0 — А 1 0 — А 1 I — В 2 II — В 2 III — г) т.О — 0 1 0
 — 0 2 0 — 0 3 0 — 0 4 0 — А 4 0 — В 4 0 —
 С 3 III — D 4 III — т.Х С 4 0 — D 4 0 — D 4 I — D 4 II — D
 4 III — т.Х

Рис. 4 – Примеры индивидуальных траекторий развития критического мышления субъектов

Схематическое изображение индивидуальной траектории на пространственной модели требует некоторого комментария. Как правило, редко когда мы можем сказать, что человек движется исключительно по одной из «координат», поскольку все они в той или иной мере взаимосвязаны. Но, отмечая новообразования, которые обретает личность в своем развитии, необходимо отметить, что является наиболее существенным моментом, характеризующим процесс продвижения.

Следует отметить, что приведенные примеры траекторий не являются идеальными или наиболее оптимальными для реализации в учебном процессе вуза. Они, за исключением последнего, получены в результате педагогического наблюдения за процессом развития критического мышления конкретных студентов и являются, в лучшем случае, субъективно-оптимальными для этих трех студентов. Важно на практике более детально пояснять особенности движения по индивидуальным траекториям, определяя внутренние мотивы субъектов, их актуальные способности или недостатки.

Не говоря об индивидуальной неповторимости каждого пути развития критического мышления, некоторые участки траекторий привлекают особое внимание. В частности, путь второго студента (рис. 4 б) состоит всего из 9 звеньев. Подобная «экономия» произошла за счет тех участков, на которых студент занимался одновременным развитием сразу по двум направлениям (участки 0 1 0 — А 2 0 и А 2 II — В 3 II — С 4 II). Экономия, на самом деле, относительная, поскольку выигрыш во времени компенсируется повышенной трудностью преодоления такого пути. Для первого студента это вообще могло оказаться непосильной задачей и закончилось бы откатом назад и потерей времени и сил.

У третьего студента (рис. 4 в) есть еще более трудный участок (А 1 I — В 2 II), на котором он преодолевает трудности одновременного развития качеств по всем трем направлениям. Это нетипичный случай в практике, одна-

ко, вполне реальный, и задача преподавателя обращать особое внимание на подобные попытки одаренных студентов и оказывать посильную всестороннюю помощь.

Наконец, четвертая траектория (рис. 4 г), не имевшая место в действительности, приведена нами как пример возможных отклонений в развитии личности. Конечно, она тоже имеет право на существование, но сомнительно, что студент, достигнув «предела» развития в одном направлении, повернет в другом направлении без посторонней помощи.

При желании каждый субъект (студент или преподаватель), осуществляющий процесс развития критического мышления, может наметить подобную стратегию собственного профессионального развития, пользуясь пространственной моделью. Индивидуальная траектория будет являться схематической программой развития критического мышления, определяющей конкретные цели, задачи и способы их достижения.

Литература

1. Королева А.В. Особенности критического мышления студентов гуманитарных специальностей // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 7. С. 148-156.
2. Макарова Л.Н. Теоретические основы развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук. Белгород, 2000.
3. Макарова Л.Н., Королева А.В. Критическое мышление социального педагога: сущность и технология развития. Тамбов, 2013.
4. Макарова Л.Н., Королёва-А.В. Показатели и уровни развития критического мышления будущего социального педагога // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2011. Вып. 2. С. 112-117.
5. Макарова Л.Н., Юрьева М.Н. Интегративно-ресурсный подход как ведущий методологический ориентир развития критического мышления преподавателя и студента // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 7. С. 138-148.
6. Шаршов И.А. Реализация модели профессионально-творческого саморазвития студентов: этапы, индивидуальные траектории // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Белгород, 2002. Вып. 2 (17). С. 71-80.
7. Шаршов И.А. Пространство профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса в вузе // Педагогическое образование и наука. М., 2004. № 5. С. 69-72.
8. Шаршов И.А. Пространственная модель процесса профессионально-творческого саморазвития преподавателя вуза // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. Тамбов, 2005. № 1(7). С. 26-40.
9. Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе: дис. ... д-ра пед. наук. Белгород, 2005.

ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА – ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

В.Н. Кормакова

В российской педагогике проблема создания в вузе обучающей среды не нова. Ее решению посвящены работы Б.Н. Богатыря, В.Н. Карпова, М.В. Кларина, В.А. Романова и других ученых. Рассматривается возможность создания в вузе образовательной среды, основанной на интеграции социально-развивающих и профессионально-ориентированных педагогических технологий, которые позволят обеспечить реализацию обучающимися учебно-познавательной активности в различных видах учебно-профессиональной деятельности (В.В. Гусев, Н.Ф. Маслова). В данном случае речь идет об использовании создаваемой среды в интересах информационно-целевого управления процессом, а также профессионального становления личности будущего специалиста. На основании другого подхода вводится понятие профессионально-ориентированной информационно-учебной среды, под которой понимается совокупность средств и технологий сбора, накопления, передачи, обработки и распределения учебной информации; условий, способствующих возникновению и развитию информационного взаимодействия между преподавателем, обучающимися и средствами информационно-коммуникационных технологий (М.С. Чванова). Этот подход в большей степени отвечает целям информатизации образовательного процесса в вузе, но имеет один существенный недостаток: в нем информационные средства и информационно-коммуникационные технологии не рассматриваются в едином педагогическом взаимодействии, определяемом дидактическими задачами.

Нам представляется, что целесообразно вести речь о создании в вузе специальной профессионально-ориентированной обучающей среды, интегрирующейся в совокупность неразрывно связанных информационной и технологической составляющих информационного обеспечения учебного процесса, т.е. разработке его информационно-технологического обеспечения [1]. Специальная обучающая среда предполагает наполнение ее предметным профессионально-ориентированным содержанием, отвечающим требованиям подготовки в вузе специалистов конкретного направления и профиля подготовки. Создание данной среды возможно на основе принципов определения обучающегося в качестве активного субъекта познания и самопознания, его ориентации на самообразование и саморазвитие, опоры на субъектный опыт студента, учета его индивидуальных личностных особенностей и коммуникативных способностей [3].

Эффективное решение задач совершенствования учебного процесса в вузе, связанных с выбором содержания, средств и технологий обучения, предполагает представление субъектов и процесса профессиональной подготовки будущих специалистов в виде определенных систем (образовательных, педагогических, становления личности и т.п.), изучение которых (с целью их

оптимизации) неразрывно связано с созданием их моделей (математических, смысловых, словесных, знаковых, предметных). Под моделью в данном случае понимается предмет, который в некоторых отношениях имеет сходство с аналогом и служит средством описания, объяснения или прогнозирования его поведения. При этом каждая исследуемая система может быть представлена некоторым количеством моделей (подсистем), вид которых зависит от требуемой глубины познания, уровня абстрагирования, формы ее материальной презентации. Таким образом, для обоснования сущности специальной профессионально-ориентированной обучающей среды целесообразно использовать метод педагогического моделирования, при помощи которого можно рассмотреть каждую из ее составляющих в их единстве и взаимодействии.

Несмотря на то, что модели, формализующие процесс обучения, не в полной мере отражают содержание реальных объектов, нет иного выхода, кроме представления объектов в виде, позволяющем рассматривать наиболее важные их характеристики. Таким образом, модели как идеальные объекты, аналоги реально существующих предметов фиксируют только остов явлений и процессов, освобождая их от излишней детализации, случайностей и второстепенных моментов, позволяя сделать любой сложный объект доступным для тщательного изучения. В совокупности их создание помогает преподавателю в полной мере учитывать способы постановки дидактических задач, субъектные позиции во взаимодействии сторон в процессе их достижения, получаемый результат и его соответствие требованиям ФГОС.

В условиях развития информационного общества, тотальной информатизации образования сегодня актуализируется проблема переосмысления многих позиций в организации образовательного процесса в целях, содержания, методах средств и формах обучения в высшей школе, соответственно, переосмысления роли и места в нем преподавателей и обучающихся. От профессиональной компетентности педагогов и активного включения в процесс обучения самих студентов зависит возможность повышения качества профессиональной подготовки выпускников вуза [2]. Это, в свою очередь, актуализирует потребность по-новому ответить на ключевые вопросы, стоящие сегодня перед современной высшей школой: «Кого учить?», «Чему учить?», «Как учить?», «Кому учить?».

С позиций системно-деятельностного подхода, основных положений теории управления педагогическими системами целесообразно представить профессионально-ориентированную обучающую среду в виде ее интегральной модели, которая включает в себя пять самостоятельных и в то же время взаимосвязанных моделей: модель специалиста, модель учебной дисциплины, модель управления процессом обучения, модель обучающегося и модель обучающего (педагога). Модель специалиста («Кого учить?») отражает требования к фундаментальной, теоретической, специальной и прикладной подготовке, значимым профессиональным качествам выпускника вуза. Модель учебной дисциплины («Чему учить?») включает учебные задачи, особенности профессионально-ориентированной системы знаний, умений, владений,

степень и глубину изучения предметной области, информационную емкость и дидактические требования: систематичность, научность содержания, последовательность обучения, наглядность и т.д. Она может быть реализована в рамках дидактического комплекса информационного обеспечения учебной дисциплины. Модель управления процессом обучения («Как учить?») учитывает особенности реализации преподавателем дидактических возможностей разработанной им технологии обучения: особенности методов обучения и педагогической теории, на которую эти методы опираются; соответствие способа подачи учебного материала требуемому дискретному уровню обучения; набор стратегических возможностей технологии обучения: изменение темпа изучения и сложности предлагаемого учебного материала, индивидуальных характеристик обучающегося, источник и вид управляющего воздействия данной технологии обучения, как на учебный процесс, так и на каждого студента.

Названная модель может быть реализована как технологическая составляющая информационно-технологического обеспечения учебного процесса в виде соответствующей технологии обучения. Результатом ее проектирования и конструирования преподавателем выступает технологическая карта изучения учебной дисциплины. Модель обучающегося («Кого учить?») представляет собой определенный набор характеристик личности студента, который позволяет преподавателю анализировать и учитывать в своей педагогической деятельности психофизиологические и социально-психологические качества обучающегося, уровень его подготовленности к работе с информационными средствами, мотивацию учения, уровень базовых и текущих знаний, умений и владений, характеризующих его учебно-профессиональную деятельность, динамику формирования профессионально значимых качеств. Модель обучающего («Кому учить?») учитывает личностные особенности самого преподавателя: профессиональные, в т.ч. педагогические, качества, глубину знания предметной области преподаваемой дисциплины, владение современными технологиями обучения, информационную культуру и др.

Особого внимания в составе интегральной модели заслуживает модель специалиста, которая играет роль связующего элемента, объединяющего вокруг себя все остальные ее компоненты. В данном случае речь скорее идет о модели деятельности будущего специалиста – выпускника вуза. Целесообразно разработать такую модель, для того чтобы иметь возможность наиболее полно учитывать особенности и специфику будущей профессиональной деятельности. Модель деятельности, являясь своего рода эталоном значимых профессиональных качеств специалиста, позволяет трансформировать общие цели и содержание образования в дидактические цели и содержание, реализуемые в учебных программах соответствующих высших учебных заведений. Сравнительный анализ существующих методов и методик моделирования профессиональной деятельности позволяет выделить среди них ту, которая в наибольшей степени отвечает целям и задачам создания в вузе специальной профессионально-

ориентированной среды – методика нормативно-функционального моделирования профессиональной деятельности специалиста [4]. –

Нормативно-функциональная модель профессиональной деятельности специалиста (далее по тексту – НФМС) представляет собой матрицу, по вертикали которой указываются значимые профессиональные качества специалиста (ведущие факторы профессиональной деятельности); их наличие определяется требованиями ФГОС ВПО; а по горизонтали в процентном отношении – требуемый уровень их сформированности выпускников вуза, успешно выполняющих свои профессиональные обязанности. Наличие НФМС дает возможность на научной основе корректировать и уточнять в целом не только цели и содержание профессионального образования специалиста в вузе, но и дидактическое содержание обучения по конкретным блокам учебных дисциплин в соответствии с требованиями будущей деятельности. Преподаватель вуза на основе этой модели может достоверно и точно осуществлять выбор и обоснование методов, организационных форм и информационных средств, в наибольшей степени способствующих качественному развитию у обучающихся требуемых профессиональных качеств, и таким образом формировать в рамках предметного содержания учебной дисциплины специальную профессионально-ориентированную обучающую среду. Наличие технологии мониторинга профессионального становления специалиста в вузе позволяет преподавателю постоянно сравнивать соответствие достигнутых дидактически задач уровню профессионального становления обучающихся, отвечающему требованиям их будущей профессиональной деятельности.

Опираясь на описанные аспекты моделирования деятельности, можно сделать вывод о том, что модель профессиональной подготовки специалиста в системе высшего образования целесообразно представить в виде замкнутого регулируемого и управляемого процесса. В этом случае модель подготовки специалиста в вузе органично включает в себя еще четыре модели: модель учебной дисциплины, модель управления процессом обучения, модель обучающегося и модель обучающего (педагога).

Следовательно, при создании в вузе специальной профессионально-ориентированной обучающей среды для изучения конкретной учебной дисциплины преподавателю необходимо в соответствии с требованиями нормативно-функциональной модели специалиста последовательно разработать и реализовать остальные модели. Их оптимизация в рамках интегральной модели будет способствовать более полному выполнению требований социального заказа на подготовку будущих профессионалов с достаточно прочным базовым массивом специальных знаний и практических умений по всем направлениям их будущей деятельности. Это позволит переносить акцент с умения дословно воспроизводить учебную информацию на понимание ключевых фактов, понятий, законов науки и предмета, на умение самостоятельно добывать и применять полученные знания, логически мыслить, доказывать, решая новые нестандартные задачи в процессе овладения знаниями и их закрепления в виде общекультурных и профессиональных компетенций.

Литература

1. Виленский В.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / Под ред. В.А. Сластенина / В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 124 с.
2. Исаев И.Ф., Кормакова В.Н. Технология тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации студентов вуза / И.Ф. Исаев, В.Н. Кормакова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. №12. Т.14. С. 160-167.
3. Кормакова В.Н. Влияние социокультурной среды вуза на учебно-профессиональную самореализацию студентов / В.Н. Кормакова // Фундаментальные исследования. 2013. №8-5. С. 1198-1202.
4. Кормакова В.Н., Щеглова Т.М. Творческие способности как фактор формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов дизайна одежды / В.Н. Кормакова, Т.М. Щеглова // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2011. №4. С. 98-103.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

*С.С. Ермаков, Р. Мушкетта, Б. Станкевич,
М. Цеслицка, Л.В. Подригало, Л.В. Гринь*

Уровень здоровья молодежи является важной составляющей воспитания в семье и учебных заведениях. Забота о здоровье детей школьного возраста декларируется руководящими органами образования, как одно из приоритетных направлений воспитания гармонически развитой личности. Вместе с тем, Всемирная организация здравоохранения отмечает негативные тенденции снижения уровня здоровья школьников во многих странах [1, 2, 3]. Аналогичные данные подтверждены в исследованиях, проведенных в последние годы [4, 5]. При этом отмечается, что предпринимаемые мероприятия профилактического характера не в полной мере способствуют повышению качества здоровья школьников [6, 7]. Поэтому имеет смысл рассмотреть направления исследований по данной тематике, представленные в таких базах данных как Scopus [<http://www.sciencedirect.com>] и Taylor & Francis Group [<http://www.tandfonline.com>].

Цель работы – анализ здоровьесберегающих аспектов воспитания школьников и определение перспективных тенденций научных исследований.

В качестве источников информации были использованы публикации в журналах открытого доступа, а также подписных изданий библиотеки Университета Казимира Великого (<http://biblioteka.ukw.edu.pl>) через систему удаленного доступа CISCO. Список, представляющих интерес публикаций, составил около 200 статей. Все статьи были систематизированы по тематике исследований различных здоровьесберегающих аспектов воспитания детей школьного возраста.

Наиболее важным направлением повышения качества здоровья школьников считается профилактическая работа с учениками. Она включает в себя, медико-санитарное просвещение школьников и родителей [8, 9], профилактика правонарушений [10, 11], профилактика психических и психосоциальных отклонений [12, 13] и др. Авторы акцентируют внимание на необходимости объединения усилий семьи и школы в решении проблем укрепления здоровья детей. Обращает на себя внимание несколько исследований по данному направлению. Так Рааккари L. с соавторами отмечают, что уровень распространенности и отношение старшеклассников к наркотикам – это последствия школьного медико-санитарного просвещения [14]. Midford R. с соавторами подтверждают этот тезис по отношению к употреблению алкоголя [15]. В этом аспекте, важное значение отводится средствам массовой информации [16]. Особое внимание семьи и школы рекомендуется обратить на отклонения в состоянии здоровья, связанные с работой школьников в киберпространстве [17].

Мало исследованной проблемой авторы называют отклонения в состоянии здоровья детей, связанные с высоким уровнем дохода [18], а также совершенствование системы управления образованием через сеть Интернет [19]. Хорошим примером могут служить подходы авторов к укреплению психического здоровья в школах Австралии [20], а также Северной Америки (Faran M.E. с соавторами, 2015). Этот аспект особенно важен. Так, авторы Yahyaei D., Foroushani Z.J., Mahini F., 2012; Kutcher S., Bagnell A., Wei Y., 2014; Happell B., McAllister M., 2014; Pang B., Alfrey L., Varea V., 2015 подчеркивают необходимость психологической оценки здоровья учеников, повышения роли католической церкви в решении проблем психического здоровья, повышения психологической грамотности родителей и будущих учителей.

Среди других аспектов здоровьесберегающего воспитания школьников можно назвать следующие направления:

- 1) Образовательные реформы в школе [21].
- 2) Санитарно-гигиенические мероприятия [22, 23].
- 3) Гендерное воспитание и преодоление связанных с этим психологических барьеров [23]. Репродуктивное здоровье женщины [24], нетрадиционная сексуальная ориентация [25] и внедрение соответствующих программ воспитания [26].
- 4) Семейное воспитание [27] и др.

Почти все из перечисленных аспектов так или иначе связаны с семейным воспитанием, отношением родителей к воспитанию своих детей.

Отдельное направление исследований представляет решение проблем, связанных с питанием и избыточным весом. Решение данной проблемы авторы видят в занятиях различными видами физической активности (Lonsdale C. с соавторами, 2013; Ploeg K.A.V. с соавторами, 2013; Babey S.H., Wu S., Cohen D., 2014; Carson R.L. с соавторами, 2014; Guetta P.H. с соавторами, 2014; Caan W. с соавторами, 2014). Среди других исследований можно выделить работы Jones A.M., Zidenberg-Cherr S., 2014; Watts S.O. с соавторами, 2012; Prelip M. с соавторами, 2012; Sylvia S. с соавторами, 2013 и др.

Важная роль в воспитании школьников отводится занятиям спортом. Хотя спортом и занимается только определенный контингент учащихся, он может привлекать значительное большинство детей. Это зависит от многих факторов, среди которых можно выделить: информационное обеспечение спортивной деятельности в конкретной местности, наличие приближенных к месту проживания спортивных сооружений и др. Как подчеркивает Johnson K.E., в этом аспекте очень важен медицинский осмотр и рекомендации врача [28].

Отдельно можно выделить такое направление исследований, как образование учителей. Именно от квалификации и подготовки учителя зависит отношение школьника к своему здоровью. Это подчеркивают в своих исследованиях Glewwe P., Kremer M., 2006; Pisaniello D.L. с соавторами, 2013; Pelitoglu F.C., Ozgur S., 2014; Christensen E., 2013 и др. Конечно, в первую очередь, отношение к здоровью зависит от учителя физического воспитания (культуры), от его умений на практике показать привлекательность видов спорта и отдельных видов оздоровительных занятий. В этом контексте выделяется работы Monnat S.M., Lounsbury M.A.F., Smith N.J., 2014; Cawley J., Frisvold D., Meyerhoefer C., 2013; Sutherland R. с соавторами, 2014 и др. Не менее важным является и подготовка преподавателей и организаторов санитарного просвещения и средств массовой информации [29].

Широко распространенным подходом в ведущих странах являются школы здоровья различной направленности (Scherr R.E. с соавторами, 2014; Deepthi R. с соавторами, 2014 и др.). В соответствии с направленностью таких школ разработаны программы и стандарты (Uchida K., Yamasaki K., Sasaki M., 2014; Goel S. с соавторами, 2014; Doorenbos A.Z. с соавторами, 2014; Harris J., Leggett G., 2014 и др.). Среди них выделяется исследование, проведенное на примере школ Англии и Уэльса [30]. Также можно выделить исследования по этическим проблемам в преподавании и изучении темы здоровья в школах [31] и практики экологического образования в школьном округе [32].

Таким образом, анализ публикаций последних лет дает возможность выделить первоочередные здоровьесберегающие аспекты воспитания школьников, необходимость которых подтверждается соответствующими исследованиями. Среди них выделяется, в первую очередь, профилактическая направленность воспитания. Кроме этих, не менее важным является решение психологических проблем школьного образования и семейного воспитания. В перспективе имеет вполне определенный смысл провести аналогичные исследования по анализу публикаций отечественных исследователей.

Литература

1. World Health Organisation. Assessment of risks to health from Smog episodes // *Environmental Technology*. 1991. Vol. 12, № 9. P. 837–840.
2. Vogl T.S. Education and Health in Developing Economies // *Encyclopedia of Health Economics* / ed. Culyer A.J. San Diego: Elsevier, 2014. P. 246–249.
3. Harris J. Physical education teacher education students' knowledge, perceptions and experiences of promoting healthy, active lifestyles in secondary schools // *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2014. Vol. 19, № 5. P. 466–480.

4. Samuel L.J. et al. Household and neighborhood conditions partially account for associations between education and physical capacity in the National Health and Aging Trends Study // *Social Science & Medicine*. 2015. Vol. 128, № 0. P. 67–75.
5. Ebersöhn L. et al. Taking note of obstacles research partners negotiate in long-term higher education community engagement partnerships // *Teaching and Teacher Education*. 2015. Vol. 45, № 0. P. 59–72.
6. Bottiani J.H., Bradshaw C.P., Mendelson T. Promoting an equitable and supportive school climate in high schools: The role of school organizational health and staff burnout // *Journal of School Psychology*. 2014. Vol. 52, № 6. P. 567–582.
7. Hills A.P., Dengel D.R., Lubans D.R. Supporting Public Health Priorities: Recommendations for Physical Education and Physical Activity Promotion in Schools // *Progress in Cardiovascular Diseases*. 2015. Vol. 57, № 4. P. 368–374.
8. Svendsen A.M. Get moving! A comparison of ideas about body, health and physical activity in materials produced for health education in the Danish Primary School // *Sport, Education and Society*. 2014. Vol. 19, № 8. P. 1014–1033
9. McCuaig L., Hay P.J. Towards an understanding of fidelity within the context of school-based health education // *Critical Public Health*. 2014. Vol. 24, № 2. P. 143–158.
10. Interdisciplinary Group on Preventing School and Community Violence. December 2012 Connecticut School Shooting Position Statement // *Journal of School Violence*. 2013. Vol. 12, № 2. P. 119–133.
11. Hayden C. Education, schooling and young offenders of secondary school age // *Pastoral Care in Education*. 2008. Vol. 26, № 1. P. 23–31.
12. Boynton-Jarrett R., Hair E., Zuckerman B. Turbulent times: Effects of turbulence and violence exposure in adolescence on high school completion, health risk behavior, and mental health in young adulthood // *Social Science & Medicine*. 2013. Vol. 95, № 0. P. 77–86.
13. Borntrager C., Lyon A.R. Client Progress Monitoring and Feedback in School-Based Mental Health // *Cognitive and Behavioral Practice*. 2015. Vol. 22, № 1. P. 74–86.
14. Paakkari L., Tynjälä P., Kannas L. Student teachers' ways of experiencing the objective of health education as a school subject: A phenomenographic study // *Teaching and Teacher Education*. 2010. Vol. 26, № 4. P. 941–948.
15. Midford R. et al. Preventing alcohol harm: Early results from a cluster randomised, controlled trial in Victoria, Australia of comprehensive harm minimisation school drug education // *International Journal of Drug Policy*. 2014. Vol. 25, № 1. P. 142–150.
16. Usher W. Transforming school health education in Australia: enhancing the student experience through social media // *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*. 2012. Vol. 3, № 2. P. 157–175.
17. Fletcher A. et al. Brief report: Cyberbullying perpetration and its associations with socio-demographics, aggressive behaviour at school, and mental health outcomes // *Journal of Adolescence*. 2014. Vol. 37, № 8. P. 1393–1398.
18. Fazel M. et al. Mental health interventions in schools in high-income countries // *The Lancet Psychiatry*. 2014. Vol. 1, № 5. P. 377–387.
19. Glang A.E. et al. The Effectiveness of a Web-Based Resource in Improving Postconcussion Management in High Schools // *Journal of Adolescent Health*. 2015. Vol. 56, № 1. P. 91–97.
20. Askill-Williams H., Cefai C. Australian and Maltese teachers' perspectives about their capabilities for mental health promotion in school settings // *Teaching and Teacher Education*. 2014. Vol. 40, № 0. P. 61–72.
21. Schee C.V., Gard M. Healthy, happy and ready to teach, or why kids can't learn from fat teachers: the discursive politics of school reform and teacher health // *Critical Public Health*. 2014. Vol. 24, № 2. P. 210–225.

22. Trout A.L. et al. Prevalence of physical health issues of youth with school identified disabilities in residential settings: A brief report // *Disability and Health Journal*. 2015. Vol. 8, № 1. P. 118–122.
23. Grabowski D., Rasmussen K.K. Adolescents' health identities: A qualitative and theoretical study of health education courses // *Social Science & Medicine*. 2014. Vol. 120, № 0. P. 67–75.
24. Kuo K. et al. Partnering with Public Schools: A Resident-Driven Reproductive Health Education Initiative // *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*. 2014. Vol. 27, № 1. P. 20–24.
25. Mandap M., Carrillo S., Youmans S.L. An evaluation of lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) health education in pharmacy school curricula // *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. 2014. Vol. 6, № 6. P. 752–758.
26. Layzer C., Rosapen L., Barr S. A Peer Education Program: Delivering Highly Reliable Sexual Health Promotion Messages in Schools // *Journal of Adolescent Health*. 2014. Vol. 54, № 3, Supplement. P. S70–S77.
27. Cojocariu V.-M., Mareş G. A Study on the Primary School Teachers' View upon the Essential Factors Determining the (Non)Involvement of the Family in the Education of Primary School Students in Romania // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 142, № 0. P. 653–659.
28. Johnson K.E., McRee A.-L. Health-Risk Behaviors Among High School Athletes and Preventive Services Provided During Sports Physicals // *Journal of Pediatric Health Care*. 2015. Vol. 29, № 1. P. 17–27.
29. James M., Clements M., Craft M. The Training of Teachers and Organisers in School Health Education // *Health Education and the Media {II}* / ed. DAVIES D.S.L.B.H.O.K. Pergamon, 1986. P. 187–191.
30. Harris J., Leggett G. Testing, training and tensions: the expression of health within physical education curricula in secondary schools in England and Wales // *Sport, Education and Society*. 2013. P. 1–19.
31. Paakkari L., Välimaa R. Ethical issues in the teaching and learning of health topics in schools: The conceptions of teacher trainees // *Teaching and Teacher Education*. 2013. Vol. 34, № 0. P. 66–76.
32. Fazio X., Karrow D.D. Negotiating the constraints of schools: environmental education practices within a school district // *Environmental Education Research*. 2013. Vol. 19, № 5. P. 639–655.

ПЕДАГОГИКА И ФИЛОСОФИЯ: ДУХОВНО-МЕНТАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ

Н.Л. Шеховская

Педагогика! Наука или искусство, самостоятельна она или нет? На протяжении всего не стихают научные споры. А стоит ли спорить?

Обратимся к творческому наследию философов и педагогов второй половины XIX – первой половины XX веков.

Если следовать тезису о том, что наука возникла из философии, то можно утверждать, что педагогика как «собрание наук», «собрание знаний, необходимых и полезных для педагога» (Ушинский), тоже возникла из философии. Это измерение у него называется педагогикой в широком смысле сло-

ва. Но, отмечал он, есть и педагогика в тесном (узком. – Н.Ш.) смысле как собрание воспитательных правил, как синтез технологии обучения и искусства воспитания. И в таком смысле она исторически предшествовала философии. Действительно, прежде чем у человека возникли потребность и необходимость в познании себя и мира, появилось понимание того, что без передачи молодому поколению знаний, умений, навыков невозможно продолжение рода. Таким образом, можно сказать, возникла «первобытная», народная педагогика.

Осмысление цели и задач воспитания, став нравственной потребностью мыслящего человечества, могло совершаться (и совершается поныне!) прежде всего в интеллектуальном пространстве философии, на ее основе. Философия выдающихся мыслителей – Платона, Сократа, Аристотеля, Канта, Гегеля – включает в себе огромный педагогический потенциал именно потому, что приближает нас к познанию сущности человека, раскрывает глубинный смысл духовно-нравственного воспитания личности. Но сколь педагогична философия, столь же философичны взгляды тех, кто достиг вершин педагогической мысли – Коменского, Гербарта, Песталотци, Дистервега, Пирогова, Ушинского и др.

Исследователь истории педагогики М.И. Демков утверждал, что до Яна Амоса Коменского «ни один мыслитель-педагог не думал в деле воспитания опираться на философские знания» [4]. Коменский сделал это первым. Будучи последователем английского философа Фрэнсиса Бэкона, отстаивавшего принцип природосообразности в устройстве общества и эмпирический метод познания, Коменский овладел этим «ключом к природе» и разработал, по словам М. Демкова, стройную теорию воспитания, привел в систему все вопросы физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания.

В русской педагогической мысли XIX в. диалектическое единство педагогики и философии обретает силу традиции – но не консервативной, обогащающей науку догматически авторитетным опытом, а перманентно развивающейся, обогащающейся опытом поиска и инновациями.

К.Д. Ушинский считал, что в России первым взглянул на дело воспитания с философской точки зрения Н.И. Пирогов и благодаря этому увидел в воспитании не вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но глубочайший вопрос человеческого духа – «вопрос жизни».

Сам Ушинский был убежден в том, что определение цели воспитания является лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий.

«Здесь, показывается, – отмечает педагог, – вся тесная связь, которая существует между воспитанием и философскими науками и которой так упорно не хотят многие понять у нас», – писал он [10].

В изучении философии и выработке на ее основе мировоззрения К. Ушинский видел духовный и интеллектуальный иммунитет, который необходим молодежи, легко увлекающейся модными псевдонаучными теориями. «Пока в университетах наших, – писал педагог-философ, – наше юноше-

ство не будет иметь возможности познакомиться с историческим ходом философского мышления, до тех пор мы не будем обезопасены от распространения в нашем обществе всевозможных нелепиц, выдающих себя за философские выводы» [10].

Творческий последователь К. Ушинского П.Ф. Каптерев шел дальше него, доказывая необходимость изучения философии не только в университетах, но и в гимназическом курсе.

Тот факт, что и К. Ушинский, и П. Каптерев оказались неслышанными организаторами российской системы образования в течение многих десятков лет подчеркивает, насколько дальновиден и справедлив был К.Д. Ушинский, когда предупреждал, что «недостаток философского образования... будет еще долго камнем преткновения в нашей воспитательной деятельности» [10].

Не получившая философского осмысления своих целей и задач педагогика, предупреждал П. Каптерев, приобретает рецептурный характер, становится бездушным сводом инструкций, правил, указаний. Под именем изучения педагогики, писал педагог, разумеют обыкновенно изучение тощего рецептурного учебника педагогики, знание которого едва ли может принести какую пользу, и некоторое знакомство с историей педагогики.

Такая подготовка будущих педагогов, делал вывод П. Каптерев, лишает их возможности осмысливать свою деятельность, позднее они становятся заурядными ремесленниками, «дальше удачной выучки какому-нибудь предмету, ничего не видящими и не знающими, легко впадающими при воспитании живой человеческой личности... в крайнюю рутинность и механизацию» [7, с. 62].

М. Демков считал, что уяснение принципов воспитания «возможно только при свете философии, которая во все времена влияла на все отрасли знания, особенно же на педагогику» [2, с. 206]. Он безоговорочно соглашался с Песталоцци, утверждавшим, что учение Христа есть лучшая воспитательная философия народов.

По мнению М. Демкова, если педагогика должна черпать свои основы и силы из народных идеалов, выражаемых в поэзии, литературе, философии, то «сама наука и философия должны почерпнуть необходимую силу для дальнейшего развития в прочной национальной педагогической системе» [2, с. 50].

«Плюха та педагогика, – резюмировал ученый, – которая не опирается на философию» [3, с. 40].

Идея о необходимости и обязательности философских знаний как для педагога, воспитателя, так и для его воспитанников традиционно отстаивалась и развивалась впоследствии русскими философско-педагогическими мыслителями XX века. Подтверждение тому и в утверждении И.А. Ильина, что преподавание философии необходимо, но возможно преподавание только такой философии, которой чужды вненаучные излияния и умственные мечты, личные химеры, и в точке зрения С. .И. Гессена считавшего, что преподавание философии желательно проводить в тесной связи с ее практическими

приложениями. «Поэтому философский путь, – писал он, – нам представляется преимущественно как путь педагогический» [1, с. 304].

Связь педагогики и философии исторична. Раскрывая этот тезис, педагог-философ подчеркивал, что педагогические принципы, их характер и основы исторически развиваются в непосредственной связи с развитием философской мысли и отражают ее направленность и содержательность.

Педагогика, по мысли Гессена, развивается творчески и наиболее плодотворно в том обществе, где существует свободная, независимая, самостоятельная философия, обретающая в ней свое практическое приложение. Напротив, если педагогическая мысль заглушается техническими и политическими вопросами, мы имеем все основания искать причину ее вырождения в отрицании самостоятельности философского знания. Свобода или несвобода педагогики, ее особое место в обществе, ее независимость или – напротив – зависимость от политики и техники определяются, таким образом, отношением общества к философскому знанию, тем, насколько неподвластна философия политической конъюнктуре.

«Воспитатель ребенка должен сочетать, – писал педагог-философ, – глубокое знание его психофизического организма с философской интуицией той цели, которую он намерен достичь своим образованием» [1, с. 99].

Однако развитие традиции, рассматривавшей педагогику и философию в диалектическом единстве, было в XX веке (до 90-х годов) скорее дискретным, чем перманентным, в силу известных исторических причин.

Идея диалектического единства педагогики и философии, их интерферентности и интегративности активно развивалась философско-педагогическими мыслителями русского Зарубежья в первой половине XX в.

Концептуально-логическим основанием этой идеи является признание и осмысление того факта, что и философия, и педагогика устремлены в конечном итоге к одной цели – духовному преобразованию мира через духовно-нравственное возвышение личности, формирование у нее гуманистически осознанного и нормативно освоенного ценностно-целевого императива.

Настоящий философ, согласно Н.А. Бердяеву, хочет не только познания, но изменения, улучшения, перерождения мира. И. Ильин был убежден в том, что настоящая, большая философия исследует то, *ради чего человеку и человечеству только и стоит жить на земле*, и потому она складывается в переживании и познании тех ценностей, через которые приобретает свой смысл и значение человеческая жизнь. В. Зеньковский указывал на то, что русская философия «больше всего занята темой о человеке, его судьбе и путях, о смысле и целях истории» [5, с. 18], в русской философии всюду доминирует моральная установка.

Педагогические идеи русских философско-педагогических мыслителей не просто связаны, но прямо вытекают из понимания ими содержания, целей и задач философии, ее методов познания мира и человека.

По мнению И. Ильина, «философия имеет свою научную лабораторию, и это – лаборатория духа» [6, с. 22]. Философия вершится как духовное познавательное творчество. И. Ильин называл философию знанием о важней-

шем – о духе, а философствование – творческой жизнью души, душевно-духовным деланием.

Духовность как высшая качественность философии, связь философии с жизнью как объектом познания и источником знания предопределили отношение мыслителей к опыту как методу познания. Утверждая его приоритетность, они имели в виду прежде всего не объективированный, овеществленный опыт, а духовный опыт.

Философ, считал И. Ильин, питается духовным опытом своего народа. «Личный духовный опыт философа, – писал он, – в глубине своей связан происхождением, подобием и взаимодействием с опытом родного народа; ему удастся выработать этот опыт и мобилизовать его, осуществить и осмыслить тем легче и тем продуктивнее, чем выше и зрелее духовный опыт его народа» [6, с. 57].

Педагогический «инструментарий» познания человека был бы неполным без философской методологии. Философия и педагогика едины в осмыслении идеала человека, в их возможной наполненности душевностью и духовностью. «Русские философы размышляли не о чистоте крови, – пишет наш современник, философ и педагог А. Корольков, – а о чистоте помыслов, идеалов, о правде жизни, поэтому философия наша была озабочена спасением России как духовного материка, пристанище на котором может найти человек любой нации» [8, с. 197].

Дать нравственное воспитание обитателям этого «духовного материка» призвана педагогика. Но сделать этого она не может без философского осмысления сущности и назначения человека: «В самом деле, разве не встают перед мыслящим педагогом вопросы идеального, духовного в их соотношении с материальным?», – спрашивает А. Корольков [8, с. 229].

Диалектическое единство философии и педагогики, по мнению А. Королькова, достигается тогда, когда органически слиты, нерасторжимы философия человека и социальная философия, сфокусированная на становлении личности в ходе воспитания и обучения. «Это и есть философия образования», – подытоживает философ.

На методологическое значение принципа диалектического единства педагогики и философии указывал В.А. Сластенин. Какими особенностями и возможностями обладает образование, чтобы осуществлять социализацию человека и гуманизацию общества? «Ответ на этот вопрос, – писал ученый, – может быть найден при рассмотрении ряда фундаментальных философских проблем...» [9, с. 200].

Ментальное и нравственное единство русских философско-педагогических мыслителей основано на их христианском мировоззрении, в котором личность целостна и свободна.

Христианская нравственная философия, положенная в основу христианского мировоззрения, выступает во взглядах философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв. в настолько тесном единстве с педагогикой, что многие из них называли педагогику прикладной философией, т. е. практически, в деле воспитания реализующей философские идеи, принципы, установки.

Педагогика, оставаясь самостоятельной наукой, дает философии «материал» для познания: человек как предмет воспитания становится главным объектом в духовно-ментальном диалоге философии и педагогики.

Литература

1. Гессен С. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
2. Демков М. О задачах русской педагогики. Русская школа. – № 3. – СПб., 1892.
3. Демков М. О русском семейном воспитании. – Вестник воспитания, кн. III. – М., 1894.
4. Демков М. Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение. Педагогический сборник. – № 6, СПб. 1900.
5. Зеньковский В. История русской философии, В 2-х томах, т. 1, Ростов-на-Дону, 1999.
6. Ильин И. Религиозный смысл русской философии. Три речи. Собрание сочинений: в 10 т., т. 3. – М., 1994.
7. Каптерев П., Педагогика – наука или искусство? Избранные педагогические сочинения. – М., 1982.
8. Корольков А. Духовная антропология. – СПб. 2005.
9. Сластёнин В. Сластёнин. – М., 2000.
10. Ушинский К. Педагогические сочинения: В 6 т., т. 2. – М., 1988.

ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

А.Д. Гонеев

Введение в практику деятельности общеобразовательных организаций понятия «инклюзивное образование» потребовало от педагогической науки пристального и тщательного изучения данного феномена, исследования путей и средств его реализации, подготовки к этому процессу педагогических кадров. В требованиях к результатам освоения программ бакалавриата Федерального государственного образовательного стандарта, три плюс, по направлению подготовки «Педагогическое образование» представлены задачи подготовки бакалавров к обучению и воспитанию обучающихся, соотносимые с требованиями общеобразовательных стандартов и с учётом особых образовательных потребностей школьников. Здесь же чётко прописана логика освоения общепрофессиональных компетенций в процессе профессиональной подготовки бакалавров. Следует также отметить, что содержание подготовки бакалавров направления «Педагогическое образование» и перечень общепрофессиональных компетенций, которыми они должны овладеть, соотносятся с трудовыми общепедагогическими функциями педагога в «Профессиональном стандарте», реализуемыми в обучении, воспитательной и развивающей деятельности с обучающимися.

Вся совокупность общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров формируется в ходе освоения психолого-педагогических дисциплин базовой и вариативной части ФГОСа, а также курсов по выбору и блока практик. В этом плане нам хотелось бы обратить особое внимание на возможности подготовки бакалавров к освоению и реализации задач инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями.

Одной из наиболее важных общепрофессиональных компетенций, которой должен овладеть бакалавр, является готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми документами сферы образования (ОПК-4). Данная компетенция формируется как в базовой части основной образовательной программы (ООП) в дисциплинах «Введение в педагогическую деятельность», «Теоретическая педагогика», так и в вариативной части и курсах по выбору: «Нормативно-правовые основы образования», «Педагогическая поддержка детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации», «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования». Формирование данной компетенции состоит в том, чтобы бакалавры уяснили не только суть основных понятий, используемых в Федеральном законе «Об образовании в РФ», в том числе «инклюзивное образование», но и осознали важность права на качественное образование лицам с ограниченными возможностями здоровья «без дискриминации», «на основе специальных педагогических подходов», «посредством организации инклюзивного образования» [1, с.9]. Чтобы они прочувствовали значимость основных прав обучающихся и меры по их социальной поддержке и стимулированию, направленные на предоставление условий для обучения с учётом их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе, получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции; обучение по индивидуальному учебному плану. [1, с.41].

В Профессиональном стандарте педагога нормативно-правовые требования Федерального закона конкретизируются в развивающей деятельности, где, например, рекомендуется освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных) необходимых для адресной работы с различными контингентами: социально уязвимые дети, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья [2, с.8].

Общепрофессиональная компетенция готовности сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладании мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1) имеет базовое интегративное значение и носит долговременный характер, она рассчитана на весь период профессионально-педагогического образования будущего учителя. Вместе с тем, в Федеральном законе в статье об обязанностях и ответственности педагогических работников (ст.48), наряду с обязанностью осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать профессиональ-

ной этике, уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений, педагогические работники также обязаны учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицам с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями [1, с.59].

В Профессиональном стандарте педагога подчёркивается, что он должен владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребёнку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей поведения, состояния психического и физического здоровья [2, с.8]. В университете в рамках проектирования готовности бакалавров к профессиональной деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования в личностно-смысловом компоненте готовности нами раскрываются мотивы освоения педагогической профессии студентами, перечисляются условия развития их профессионального интереса, предлагаются методы, пути и средства развития профессионально-личностных качеств бакалавров в работе с детьми с особыми образовательными потребностями в ходе педагогических практик, волонёрской деятельности в учреждениях интернатного типа [3, с.343-345].

Общепрофессиональные компетенции, включающие способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учётом социальных, возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2) и готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3) носят междисциплинарный характер и формируются в блоке психолого-педагогических дисциплин и методики преподавания конкретных предметных дисциплин на всех факультетах подготовки бакалавров направления «Педагогическое образование». Отрадно отметить, что в самой формулировке компетенции подчёркнута ориентация на работу с детьми с особыми образовательными потребностями (чего не было в предыдущих ФГОСах).

В Профессиональном стандарте педагога суть данной компетенции прослеживается во всех сферах деятельности педагога: и в обучении, и в воспитательной и развивающей деятельности, и в проектировании и реализации основных общеобразовательных программ, что даёт основание к проектированию модели формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования [4, с.281-286]. В основе этой модели лежит разработанная нами концепция подготовки учителя к коррекционно-педагогической деятельности с подростками (2001 г.).

Педагог, с точки зрения Профессионального стандарта, должен знать основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализации личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации. Данный объём информации бакалавры получают в ходе освоения курса «Психология». Педагог также должен строить воспитательную деятельность с учётом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей. Уметь формулировать вос-

итательные цели, способствующие развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера. Причём уметь сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач. Эти задачи решаются при освоении бакалаврами курса «Методика воспитательной работы в образовательном учреждении», в ходе летней педагогической практики.

Наконец, в рамках развивающей деятельности, педагог обязан уметь составлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося. Разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учётом личностных и возрастных особенностей обучающихся. Осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ [2, с.5-8]. Данные профессиональные умения должны формироваться у бакалавров в ходе педагогической практики на старших и выпускных курсах.

Таким образом, общепрофессиональные компетенции, сформулированные в Федеральном государственном образовательном стандарте последнего поколения и соотнесённые с существующей нормативно-правовой базой развития системы отечественного образования, дают право утверждать, что в рамках системы профессионально-педагогической подготовки бакалавров, есть достаточно оснований не только спроектировать, но и реально реализовать модель профессиональной подготовки бакалавра к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – 160 с.
2. Профессиональный стандарт педагога. – М.: МГПУ, 2013. – 20 с.
3. Гонеев А.Д. Проблема подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями // Учёные записки Орловского государственного университета. Научный журнал. – Орёл, ОГУ, 2013. – № 4(54). – С.341-345.
4. Гонеев А.Д. Формирование у бакалавров готовности к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование: вызовы XXI века: IV Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти В.А. Слатёнина / отв. ред. И.Ф. Исаев. – Белгород: ИД «Белгород», 2013. – С.281-286.
5. Орлов А.А., Орлова Л.А. Проектирование компетентностно-ориентированного образовательного процесса в пед-вузе // Педагогика, 2014. – № 8. – С.57-67.

ТРАДИЦИИ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ЛИЦЕЯ

Н.Е. Каре, З.Н. Мозговая

На протяжении всей своей многолетней деятельности наш инженерный юношеский лицей приобрел свои традиции, которыми очень гордится. Основной целью этих традиций является: повышение культурно-образовательного уровня детей, сплоченность, ознакомление с историческими памятниками культуры России; умение сострадать и помогать ближнему, участие в международных, всероссийских конкурсах и фестивалях детского творчества. Именно такие мероприятия учат подрастающее поколение совершать добрые дела, учат состраданию и взаимопомощи.

Именно поэтому, доброй традицией нашего лицея стало проведение мероприятий в рамках благотворительных акций «Дети – детям», в день инвалида в коррекционной школе – интернате № 23. Наша дружба и постоянные встречи способствуют социализации обучающихся с особыми педагогическими потребностями. Вместе мы делаем жизнь этих детей интересной и увлекательной. Обучающиеся коррекционной школы с нетерпением всегда ждут встреч с нами, но и лицеисты готовятся к таким встречам с особой теплотой и вниманием. Очень важно помнить о том, что общество обязано заботиться о тех, кто слаб, болен и немощен, нуждается в содействии и поддержке. А мы, в свою очередь, обязаны помочь им реализовать себя, свои способности и возможности. Лицеистам было очень приятно познакомиться с новыми ребятами этой школы, обменяться информацией, подружиться. Девочки и мальчики готовят памятные сувениры, музыкальные номера для встречи с нашими друзьями. Нам очень хочется пожелать этим людям, чтобы они не падали духом, ставили перед собой определённую цель и добивались её, пусть это даже будет самое элементарное дело, но это уже будет их достижение, их успех. Очень важно помнить, что мы делаем мир добрее и лучше, помогая детям быть счастливыми.

Так же мы не оставляем без внимания детей, находящихся в областном социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних г. Белгорода. С 2012 г. в рамках благотворительной акции «Дети — детям», ежегодно проводятся новогодние концертно-игровые мероприятия: «Новогодняя сказка», «Здравствуй, здравствуй Новый год!», «Снежный вальс». Воспитанники нашего лицея составляют сценарии, готовят костюмы и атрибуты, вокальные, хореографические и инструментальные номера для праздника. Лицеисты стараются подарить частицу своего тепла и вдохновения ребятам из реабилитационного центра, оказавшимся в трудных жизненных ситуациях. Такие мероприятия очень важны, потому что Новый год – это самый любимый детский праздник. В это время всем хочется поверить в сказку, загадать заветное желание. Глядя на улыбающиеся, веселые лица ребят хочется верить, что сказочным персонажам удалось поднять им настроение и зарядить позитивом на предстоящие новогодние дни.

Еще одной нашей традицией является – Гостевание. Гостевание – это мероприятие, когда учащиеся младших классов идут в гости к старшеклассникам, и те делятся с ними секретами лицейского братства. Лицейсты тщательно и ответственно готовятся к встрече: украшают кабинет воздушными шарами, готовят различные конкурсы, песни. Цель гостевания: «других посмотреть» и «себя показать» (и убедиться, что мы совсем не хуже, тоже кое-что умеем и даже можем удивить). Всё проходит весело и задорно. Эта традиция занимает особое место в структуре организационного периода и призвана помочь каждому воспитаннику почувствовать причастность к новой общности (группе), стать соучастником ее успеха, пережить этот успех как свой собственный.

Главная традиция лицея уходит своими корнями в Царскосельский Пушкинский лицей. И вот уже на протяжении 20 лет существования нашего учебного заведения эта традиция остаётся в сущности своей неизменной. Ежегодно в декабре месяце в лицее проходит самый главный для 10-х классов праздник – «Посвящение в лицейсты». В этот день отличительным знаком каждого лицеиста является эмблема, эскиз которой разработали наши обучающиеся. На ней изображен А.С. Пушкин и его знаменитые слова: «Друзья, прекрасен наш союз!!!». Со словами напутствия перед лицеистами выступает директор, напоминает, что самый главный смысл лицейского братства – сохранение идеалов чести и справедливости, она желает умножать славу своего лицея, своего Отечества. Во время обряда посвящения в лицейсты звучит торжественная клятва, гимн лицея. И в заключении – бал. Балльные платья, локоны, фраки, бабочки, менуэт, полька, вальс. Всё настоящему.

Одной из ярких и значимых традиций нашего лицея является участие в акции «Дети России – солдатам Отечества». Лицейсты собирают посылки для выпускников лицея, проходящих службу в рядах Российской армии. В своих письмах ребята желают солдатам крепкого здоровья, отличной службы на благо нашего Отечества.

Нельзя не поделиться еще одной традицией нашего лицея. Это конкурс «Новогодняя игрушка», который проводится каждый год, перед волшебным зимним праздником Новым Годом. В этом конкурсе принимают участие все классы, а также сотрудники лицея и родители лицеистов. Этот конкурс призван сплотить вместе и детей, и родителей, и всех сотрудников нашего лицея. Все елочные игрушки по традиции передаются в дар детскому дому. Мы надеемся, что праздник будет продолжен для детей детского дома, которые получают эти игрушки в дар от нашего коллектива. Хочется верить в то, что глядя на эти игрушки, дети почувствуют тепло рук и сердец тех, кто их жизнь хотел превратить в сказку.

Несомненно, огромное влияние и помощь в учебе оказывают на наших обучающихся ежегодные учебно-тематические экскурсии. Ведь путешествия дают больше, чем, что бы то ни было. Иногда один день, проведенный в других местах, дает больше информации, чем прочитанные страницы учебника.

Это стало возможным благодаря тесному сотрудничеству нашего лицея – интерната с областным Центром детского и юношеского туризма и экскурсий.

Девушки и юноши нашего лицея принимают участие в следующих номинациях: «Устное творчество», «Творческие поделки и изобразительное искусство», «Фотография», «Проект-презентация», Краеведческая викторина и достойно занимают призовые места.

Мы гордимся нашим лицеем, который всегда молод, красив, полон сил и энергии. Он не стареет, а обновляется каждый раз новыми лицами, сияющими глазами. Каждый год в лицей вливается новая молодая энергия, которая готова к новым победам и свершениям. Лицей славится своими творческими, одаренными и целеустремленными учениками. Ежегодно доказывают они это своими победами в олимпиадах, участием в научно-практических конференциях, спортивных соревнованиях. А самое главное, чтобы каждый лицеист от мала до велика, впитал атмосферу сотрудничества, взаимовыручки, незыблемых традиций и сплоченности Лицейского Братства.

ВОСПИТАНИЕ: СУЩНОСТЬ, ЦЕЛЬ, СПОСОБЫ ДОСТИЖЕНИЯ

Е.В. Тонков

Основным содержанием педагогической науки являются цель воспитания и способы ее достижения. И чем осознанней выступает цель воспитания, тем в большей мере можно ожидать позитивного результата.

Прежде чем говорить о цели воспитания, следует обратиться к дефиниции воспитания, которое трактуется не всегда однозначно.

Еще известный педагог конца XIX – начала XX столетия М.И. Демков писал: «Простое и доступное [понятие «воспитание»] в том случае, когда не задаются широкими задачами и не умеют в него углубляться, оно делается трудным при ближайшем знакомстве и изучении. Отсюда, быть может, так разнообразны взгляды на воспитание, и оттого до сих пор нет в этой области желательного единства» [3, 1].

Действительно, одни считают, что воспитание – это передача опыта от старшего поколения младшему. Другие полагают, что воспитание представляет целенаправленное воздействие воспитателей на сознание и поведение детей и молодежи, на их мировоззрение, взгляды, поступки, привычки. Третьи рассматривают воспитание как деятельность педагога, направленную на создание психолого-педагогических условий для удовлетворения базовых потребностей школьников. Воспитание в такой интерпретации подчеркивает ведущую роль воспитателя в формировании личности, но за такими определениями, на наш взгляд, не виден сам ребенок.

Участие в воспитании принимают не только какое-либо лицо или учреждение, а вся социальная среда, всё, что окружает, и всё, что способен вос-

принимать индивидуум, т.е. воспитание «....совершается не только в классе, а буквально на каждом квадратном метре нашей земли» [А.С. Макаренко].

Известный психолог Б. Г. Ананьев, определяя личность как объект многих экономических, политических, правовых, моральных и других воздействий соответствующей общественно-экономической формации, подчеркивает, что лишь охарактеризовав основные силы, влияющие на формирование личности, включая социальное направление образования и общественного воспитания, т. е. определив человека как объект общественного развития, мы можем понять внутренние условия его становления как субъекта общественного развития [1, 276].

Суть воспитания сводится к тому, что в человеке намечаются определенные сдвиги, изменяется, прежде всего, духовное содержание его личности. Это происходит в результате целого комплекса воздействий, которые можно подразделить следующим образом:

1. Целенаправленное, преднамеренное воспитание со стороны школы, семьи, социального строя в целом создает педагогическую обстановку, способствующую нравственному становлению личности.

2. Окружающая среда: улица, внешкольный коллектив, неформальные объединения, различные житейские ситуации и бытовые условия не всегда могут создавать педагогическую обстановку, благоприятную для воспитания.

В таком контексте мы вправе говорить о двойственной природе процесса воспитания. С одной стороны – это целенаправленный, организуемый и управляемый процесс, а с другой – процесс, подверженный влиянию многочисленных стихийных факторов [5, 21].

Аналогичной точки зрения придерживался Ю. П. Сокольников, который считал, что «процесс воспитания личности представляет собой совокупность последовательно развертывающихся во времени воспитательных взаимодействий. Эта совокупность включает в себя взаимодействия и стихийные, и целенаправленные, различные по своему конкретному содержанию, по степени управляемости» [8, 13-14].

Поэтому, говоря о целенаправленном и преднамеренном воздействии на личность, не следует забывать, что в реальной действительности нет стерильного процесса с идеальными влияниями. Сила того или иного воздействия зависит от глубины познания воспитательного процесса, где бы он ни протекал – будь то школа, коллектив, культурная среда, семья или улица.

Без такого подхода к процессу воспитания трудно объективно определить степень влияния того или иного воздействия на личность, так как слишком много факторов, видимых и скрытых, участвует в этом процессе.

Иными словами, назначение воспитания заключается в том, чтобы упорядочить весь комплекс воздействий, влияющих на становление личности, создать условия для ее саморазвития. В этом заключается сущность процесса воспитания [В.В. Давыдов].

Продолжая мысль академика В.В. Давыдова, следует подчеркнуть, что создание условий предполагает субъект-субъектное взаимодействие между воспитателем и воспитанниками, включение их в различные виды социальных

отношений в учебе, общении, практической деятельности, в процессе которых происходит самореализация личности, осознание каждым своего «Я».

В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова в своей концепции обосновывают воспитание как целенаправленное управление развитием личности, которое является частью процесса социализации. Они также правомерно считают, что главное в воспитании – создание условий для целенаправленного систематического развития человека как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности.

Управлять следует не личностью, а процессом ее развития [4].

Наконец, в Законе Российской Федерации «Об образовании» воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей, оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении, создание условий для самореализации личности.

Воспитание предполагается изначальным: оно призвано вести за собой саморазвитие, регулируя этот процесс, и, в свою очередь, учитывать реальные потребности и устремления личности. Поэтому среди разнообразных факторов, влияющих на процесс воспитания, надо особо выделить личность воспитанника, активная роль которого создает педагогическую обстановку, способствующую его формированию в нужном направлении.

Следовательно, **целенаправленное воздействие – это еще не воспитание**. Оно может стать таковым при обратном адекватном отношении воспитуемых к этим воздействиям.

Акцентируя внимание на активности личности в воспитательном процессе, мы подразумеваем под активностью сотрудничество воспитателя и воспитуемого. Проникновение в сущность того или иного нравственного понятия как основы воспитания предполагает не только разъяснение, но и прочувствование, что достигается беседами, лекциями, диспутами на нравственно-этические темы, просмотрами кинофильмов и театральных постановок в их обязательной связи с соответствующей практической деятельностью, т. е. созданием условий, в которых нравственные понятия находили бы свое отражение и проявление.

Сами по себе этические беседы, лекции, диспуты и даже соответствующие поступки еще не свидетельствуют о воспитанности человека: важно не только видеть поступок, но и знать его мотивацию, т. е. что побудило человека принять то или иное решение и совершить определенное действие.

Изучение воспитания как процесса приводит к выводу о необходимости уточнения определения самого его понятия. Это связано с тем, что в основе воспитания лежит не столько воздействие, сколько включение воспитанников в такую деятельность, которая формирует в них социально-значимые потребности, чувства, нравственные мотивы, при этом происходит социализация личности. В чисто теоретическом плане таким образом исключается необходимость рассматривать воспитание в двух смысловых значениях (в широком

и узком, как воздействие всей социальной среды и как воздействие воспитателя).

Воспитание – это организация деятельности, направленной на формирование нравственных качеств личности, и обратное отношение личности к этой деятельности, проявляющееся в соответствующих поступках и их мотивации.

Создавая условия для саморазвития и самовоспитания, воспитание предваряет эти процессы. Постепенно с развитием и совершенствованием человека в педагогическом процессе все более возрастает его собственная позиция. От того, насколько правилен выбор личности (по какому пути идет самовоспитание), во многом зависит формирование человека. Не отделяя самовоспитание от воспитания, надо отметить, что самовоспитание является компонентом воспитательного процесса и его следствием. Этот процесс диалектичен. Эффективность всей работы следует искать в отношении самой личности к процессу воспитания.

Выделяя активность личности в воспитательном процессе, мы понимаем воспитание как внешний, а самовоспитание как внутренний процессы, идущие навстречу друг другу.

Без перевода внешних требований во внутренние побуждения личности внутренний источник движения выпадает из сферы педагогического процесса, и хотя внешне деятельность школьника может отвечать регламентированным требованиям, она никогда не станет для него «истинным стимулом человеческой жизни, завтрашней радостью» [А. С. Макаренко].

В связи с этим хотелось бы отметить справедливость мысли болгарского ученого Стефана Чернева о том, что в воспитательном процессе недостаточно только педагогического воздействия и общественных моральных требований, которые предъявляются к воспитаннику. Важнее всего – в какой степени эти воздействия и требования становятся внутренне значимыми для воспитуемого, насколько стимулируют его к деятельности, соответствуют нравственным нормам поведения.

Следует отметить, что воспитание – не абстрактное понятие, оно вмещает в себя определенную цель. На протяжении многих столетий и до настоящего времени дискутируется вопрос о цели воспитания. Дело в том, что цель во многом определяется социально-экономическими потребностями и политическим устройством общества. В этом плане характерна статья В.С. Шубинского, который писал: «Можно без преувеличения сказать, что в настоящее время педагогика и школа попали, скажем прямо, в экстремальную катастрофическую ситуацию, когда коренным образом пересматриваются мировоззренческие позиции, меняется положение человека в общественной жизни и переопределяются цели воспитания» [9, 37]. По его мнению, чтобы говорить об источниках целей воспитания, следует учитывать социально-исторические, конкретно-научные и космические предпосылки.

Действительно, какую бы точку зрения проблемы цели воспитания мы ни взяли (вплоть до всестороннего развития личности), следует не забывать о возможностях реализации этой цели как самим обществом, так и человеком.

В различные эпохи, начиная с Древней Греции и до настоящего времени, вынашивалась цель гармонического развития личности.

Она же декларировалась на всех уровнях в современном обществе нашего государства. Критикуя утопичность идеи гармонического развития личности и ее представителей [Томас Мор, Томмазо Кампанелла, Гельвеций, Дидро, Руссо], мы сами впали в утопию ее достижения в условиях нашего общества, так как для приближения этой идеи к цели необходима определенная питательная среда, т. е. соответствующие социально-экономические условия, чего, к сожалению, не было и нет. Поэтому нужны более реальные цели, связанные с гуманистическим, экономическим, экологическим воспитанием.

А. С. Макаренко в статье «Цели воспитания» писал: «В специальных педагогических контекстах недопустимо говорить только об идеале воспитания, как это уместно делать в философских высказываниях. От педагога-теоретика требуется не решение проблемы идеала, а решение разработать сложный вопрос о цели воспитания и о методе приближения к этой цели» [6, 344].

Е.В. Бондаревская полагает, что цель воспитания – это целостный человек культуры, и предлагает свое понимание содержания основных параметров личности человека культуры, в основе которого лежит его субъектность [2].

Человек культуры – это свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры.

Человек культуры – гуманная личность, что предполагает гуманизацию и гуманитаризацию всех методов и всей системы воспитательных отношений.

Человек культуры – это духовная личность, что проявляется в развитии духовных потребностей, в способности к культурной идентификации, в выборе культуросообразного образа жизни и связывается с образом гражданина России.

Человек культуры – личность творческая, адаптивная. Жизнеспособность человека в современных условиях складывается из двух блоков: усвоенных алгоритмов поведения и готовности к их преобразованию в соответствии с изменяющимися условиями, что влечет за собой творческий подход к деятельности.

При этом важная роль в личностном развитии и проектировании образа жизни ребенка отводится культурно-событийной среде.

На наш взгляд, принципиально важным является утверждение Е.В. Бондаревской о том, что целостный человек культуры – это не набор свойств, функций и добродетелей, а это человек, способный с максимальной эффективностью реализовать свои индивидуальные способности в каком-либо одном «специальном» срезе личности.

Данный подход к цели воспитания может служить ориентиром в организации деятельности, направленной на приближение цели идеала, его конкретизации.

В этом плане можно согласиться с В.А. Караковским, который считает, что не следует отказываться от такой сверхцели-идеала как всестороннее, гармоничное развитие личности. Каждый педагогический коллектив, в своей дея-

тельности ориентируясь на эту цель-идеал, должен конкретизировать её применительно к данным условиям и возможностям, сосредоточив внимание на решении пяти воспитательных задач:

- формирование у детей целостной и научно-обоснованной картины мира через учебный процесс и внеклассную работу;
- формирование гражданского самосознания;
- приобщение детей к общечеловеческим ценностям, формирование у них адекватного этим ценностям поведения;
- развитие у подрастающего человека креативности, «творческой» как черты личности;
- формирование самосознания, осознания собственного «Я», помощь в самореализации.

Понятие и решение таких задач, включение их в воспитательную систему также будет приближать к цели-идеалу.

Вместе с тем, цели воспитания определяются социальным заказом. Каково общество – таковы и цели воспитания.

Современная социально-педагогическая ситуация в России, как считает Е.В. Бондаревская, формирует альтернативный воспитательным нормам тип личности, выдвигает неосвоенные практикой задачи, связанные с воспитанием делового человека.

На наш взгляд, хотим мы этого или нет, но происходит смещение целей идеала, сколько бы мы ни говорили об актуализации общечеловеческих нравственных ценностей и сколько бы ни занимались конкретикой по их реализации в рамках одной школы.

Всякая система требует сопряженности не только в сфере деятельности школы или другого социального института, но и вне их, включая те реальные процессы, которые отражают наш социальный строй. Всё это, естественно, вызывает беспокойство как представителей науки, культуры, педагогической общественности, так и служителей церкви.

Трудности воспитания на современном этапе обусловлены также столь новым для нашей жизни явлением, какой представляется гласность, свобода слова в формировании информационной культуры человека.

Один за другим развенчиваются прежние идеалы, публикуются документы, отражающие правду истории. В этих условиях абсурдно уповать на саморазвитие личности, считая это высшей формой демократии. Для саморазвития нужна соответствующая основа, которая определяет направление деятельности, т.е. исходным является воспитание.

Издавна общечеловеческая культура и нравственность, как ее составная часть, формировались на идеалах и образцах, нашедших свое отражение в библейских книгах и летописях. Образы великих и талантливых людей прошлого и настоящего питали чувства юных. Как не упустить это в современной ситуации? Как уберечь молодежь от поверхностного очернительства, от огульного отрицания всего и вся, от отказа от идеалов вообще?

Еще Патриарх Московский и всея Руси Алексий II с сожалением отмечал: «В наши дни бытовой материализм продолжает всё более довлеть над

обществом и человеком, вытесняя тем самым важнейшие проблемы духовного и нравственного воспитания на второстепенное место, и это приводит к несправедливым жизненным противоречиям и коллизиям» [7, 3].

В настоящее время сложно транслировать молодому человеку образцы для подражания, размытыми оказались цели воспитания.

В этих условиях реальнее всего исходить из комплекса целей, которые рождаются в процессе деятельности и реализуются в совместной деятельности воспитателей и воспитанников. Этот комплекс целей должен вмещать в себя целый ряд перспектив – ближних, средних, дальних, личных, групповых, коллективных, которые способствовали бы переходу внешних требований во внутренние побуждения каждой личности и коллектива в целом и служили их осуществлению. Такие цели-перспективы образуют воспитательную систему, служащую вектором нравственного развития и приближения к идеалу.

В этом убеждает наш педагогический опыт и опыт целого ряда педколлективов общеобразовательных школ России. Но школа не имеет таможенных перегородок, она тесно взаимодействует с социальной средой, которая не всегда является питательной почвой для позитивного воспитания. Поэтому для приближения к цели-идеалу нужны конкретные усилия всего общества, а не просто декларации, не подкрепленные делами. Одна школа с этой задачей не справится.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1969. – С. 276.
2. Бондаревская Е.В. Отечественная культурно-педагогическая традиция // Опыт разработки концепций воспитания. – Ростов н/Д., 1993.
3. Демков М.И. Курс педагогики. Ч. II. Теория и практика воспитания. Изд. 5-е. – М., 1918. – С. 1.
4. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Р.И. – Воспитание? Воспитание... Воспитание! – М., 2000.
5. Куракин А.Г., Мудрик А.В., Новикова Л.И. Некоторые проблемы управления процессом воспитания школьников // Советская педагогика. – 1974. – №1. – С. 21.
6. Макаренко А.С. Цели воспитания. Соч.: в 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – 344 с.
7. Русская школа. Проблема и задачи. Вып. III. – М., 1994. – С. 3.
8. Сокольников Ю.П. Системный анализ воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1986. – С. 13-14.
9. Шубинский В.С. Человек как цель воспитания // Педагогика. – 1992. – № 3-4. – С. 37.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЧУВСТВА НАЦИОНАЛЬНОЙ ГОРДОСТИ МОЛОДЕЖИ

Д.И. Рузиева

Президент Республики Узбекистан И.А. Каримов подчеркнул, что «исключительно важное место в процессе возрождения и роста национального самосознания, национальной гордости, занимает

историческая память, восстановление объективной и правдивой истории народа, родного края, территории государства» [1, с. 84].

История становится подлинным воспитателем нации. Деяния и подвиги великих предков пробуждают историческую память, формируют новое гражданское сознание, становятся источником нравственного воспитания и подражания. В истории Центральной Азии было немало выдающихся деятелей, сочетавших в себе политический ум и моральную доблесть, религиозное мировоззрение и энциклопедическую образованность.

Президент отметил: «История любого народа, в том числе и узбекского, неповторима. Наш народ появился не вчера на мировой арене – своей жизнью, своей культурой, своей историей он известен с древнейших времен появления «Авесты». Наш народ, несмотря на суровые испытания истории, стойко перенес их и сохранил высокие качества. Наши предки воспитывали своих потомков на принципах гуманизма, бессмертной восточной философии, национальных ценностей. Наши предки в течение веков сохраняли наш язык и религию, самобытность узбекской нации и воспитали достойных потомков» [2, с. 59].

Узбекский народ справедливо гордится тем, что мы являемся потомками Имама ал-Бухари, Ат-Термези, Бахоуддин Накшбанд, Ходжа Ахмада Яссави, Ал-Хорезми, Абу Райхана Беруни, Абу Али Ибн Сина, Амира Темура, Алишера Навои, Улутбека, Бабура и многих других наших предков. Эти имена, их выдающийся вклад в развитие мировой цивилизации известны всему миру.

Исторический опыт, преемственность традиций, всё это должно стать теми ценностями, на которых воспитываются новые поколения. Не случайно наша культура стала центром притяжения для всего человечества: Самарканд, Бухара, Хива – места паломничества не только учёных и ценителей искусства, но и всех людей земли, которых интересует история и исторические ценности.

Этническая, культурная и религиозная терпимость нашего народа – ещё один неиссякаемый источник духовного Возрождения. На протяжении тысячелетия Центральная Азия была центром встречи и сосуществования самых различных религий, культур и укладов. Благодаря начавшемуся реформированию и обновлению нашей общественной жизни, открылись мощные пласты духовной культуры, резко изменившие народную психологию в сторону патриотизма, национальной гордости, открытости для всего мира. Это первый признак мощи Духа народа, который настолько ярок и самобытен, что не только не страшится интеграции, а напротив, стремится быть органической частицей мирового сообщества.

Важнейшей составной частью воспитательного процесса современной школы является формирование патриотизма, чувства национального самосознания, достоинства и национальной гордости, которые имеют огромное значение в социально-гражданском и духовном развитии личности ученика. Только на основе возвышенных чувств патриотизма, любви к Родине и национальных святынь укрепляется любовь к Родине, появляется

чувство ответственности за ее могущество, честь и независимость, сохранение материальных и духовных ценностей общества, развивается достоинство и гордость личности.

В ходе научно-экспериментальных работ по формированию национальной гордости узбекской молодежи на занятиях, внеаудиторных мероприятиях предоставлялись конкретные факты, связанные с жизнью и творчеством Абу Али ибн Сина, и получены положительные результаты по формированию национальной гордости.

С учащимися школы № 1 Каракульского района Бухарской области среди 7-9 классов был проведен КВН по теме «Наши предки – наша национальная гордость». Ученикам заранее была объявлена тема мероприятия, были даны литература, интернет-сайты, где можно было найти материал о жизни и творчестве великого ученого.

Сегодня наша задача – научить детей добывать знания, развивать средствами обучения их интеллектуальные, коммуникативные, творческие умения, формировать научное мировоззрение. Важнейшими становятся вопросы: «Как учить?» и «Чему учить?». Поэтому так актуальны сегодня современные образовательные технологии, которые направлены на организацию деятельности учащихся, на развитие через эту деятельность их умений, качеств, компетенций. Восточная мудрость гласит: «Я могу подвести верблюда к водопою, но не могу заставить его напиться!» Поэтому невозможно представить современный процесс обучения без использования *интерактивных технологий*. При использовании интерактивных методов обучаемый становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не даёт готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. «Одна из важнейших задач, стоящих перед нами, – подчеркивает Президент Узбекистана, – научить людей высказывать свое мнение, свободно излагать свои мысли. То есть против мысли выступает только мысль. Вот что меня заботит. У какой школы, какого высшего учебного заведения имеется опыт в этом плане? Учим ли мы молодежь свободно мыслить, вести дискуссии?» [3, с. 455].

Суть интерактивного обучения состоит в том, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познава-

тельную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества, развивает личные качества участников.

Экскурсии, использование кейс-технологий, круглый стол, мозговой штурм, дебаты, деловые и ролевые игры, дискуссии, тренинги, работа в группах, имитационные игры (игровое моделирование), «аквариум», «карусель», «дерево решений», «гражданские слушания», «займи позицию», «ранжирование» – вот далеко не полный перечень интерактивных форм работы, применяемых на наших мероприятиях по формированию национальной гордости. Технологий интерактивного обучения существует огромное количество, и каждый учитель может самостоятельно придумывать новые формы работы с классом.

Ученики 7-«А» класса инсценировали встречу Абу Али ибн Сина с великим ученым и мыслителем Абу Райханом Беруни, медиком и философом Абу Сахлем Масихи при дворе правителя Хорезма Али ибн Мамуна в городе Гургандже; на заранее выданные вопросы ученики принесли обоснованные ответы с книгами, материалами и названиями сайтов из интернета.

Ознакомление с книгами ученого произошло в нетрадиционной форме: ученики в одежде книги рассказали о «себе».

За 10 дней ученикам раздали материал-кейс с конкретной ситуацией из жизни сегодняшней молодежи. Задание: дети должны были найти проблемы, их решение и похожую такую ситуацию из жизни Абу Али ибн Сина.

Учениками была оформлена стенгазета «Абу Али ибн Сина о здоровом образе жизни».

В школе был объявлен месяц Авиценны; организован конкурс сочинений на тему «Я горжусь своими предками».

Ведущие привели интересные факты из жизни ученого. Детей особенно заинтересовали факты, что Ибн Сине было всего 10 лет, когда он прошел курс словесных наук (грамматику, теорию словесности, стилистику). Затем отец пригласил известного ученого Масихи, который обучал мальчика индийской арифметике, геометрии и алгебре. Одновременно ученый изучал юриспруденцию. Ученый Абу Абдаллах Натили обучал его философии, ознакомил с началами геометрии Евклида и Птолемея. Ибн Сина с поразительной быстротой усвоил принципы логики и геометрии. Усвоив сочинения естествоиспытателей древней Греции – Гиппократ и Галена, а также труды врача Востока Закария Рази, Ибн Сина приступает к врачебной практике. Вскоре он становится широко известным в Бухаре специалистом-врачом. Когда 17-летний юноша вылечил от тяжелой болезни главу государства Саманидов – эмира Нух ибн Мансура, тот разрешил Ибн Сине пользоваться своей богатейшей библиотекой: «...я вошел в хранилище, состоявшее из многих помещений, а в каждом помещении находились сундуки с книгами, положенными одна на другую. В одном помещении находились арабские книги и стихи, в другом – по законоведению, и так в каждом помещении – книги по какой-нибудь отрасли науки... Я видел там такие книги, название которых никогда не слышали многие».

Новое время требует от школы содержания, форм и методов патриотического воспитания, адекватных современным социально-педагогическим реалиям. Формирование чувства национального самосознания, национальной гордости должно носить комплексный характер. Только через активное вовлечение в социальную деятельность и сознательное участие в ней, через изменение школьного климата, развитие самоуправления можно достигнуть успехов в этом направлении.

Формирование чувства национального самосознания, национальной гордости в современных условиях – это целенаправленный, нравственно обусловленный процесс подготовки подрастающего поколения к функционированию и взаимодействию в условиях демократического общества, к инициативному труду, участию в управлении социально ценными делами, к реализации прав и обязанностей, а также укрепления ответственности за свой политический, нравственный и правовой выбор, за максимальное развитие своих способностей в целях достижения жизненного успеха. Формирование чувства национального самосознания, национальной гордости способствует становлению и развитию личности, обладающей качествами гражданина и патриота своей страны.

Литература

1. Каримов И.А. Родина священна для каждого. Т.1. – Т.: «Узбекистон», 1995. – С. 59.
2. Каримов И.А. За безопасность и мир надо бороться. Т.10. – Т.: «Узбекистон», 2002. – С.84.
3. Каримов И.А. Национальная идеология – для нас источник духовно-нравственной силы в строительстве государства и общества. – Т.8. – Т.: «Узбекистон», 2000. – С.455.
4. Рузиева Д.И. Научно-педагогические основы формирования национальной гордости у студентов высших учебных заведений: автореф. дис. ... д-ра наук. Т., 2008.

ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКИЕ КЛУБЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Г.А. Сорокина

На туристических специальностях существует широкий спектр возможностей для научно-исследовательской работы. Особый интерес вызывает исследовательская деятельность студентов и преподавателей туристско-краеведческой направленности, способствующая изучению туристического потенциала родного края, осуществлению оценивания туристических ресурсов, разработке мероприятий, направленных на сохранение природных богатств конкретного региона и т.д. Все это актуально для Донбасса, поскольку туризм является пока новой сферой деятельности на этой территории. Эта работа способствует выявлению новых туристических возможностей Донба-

сса и утверждению его на мировом рынке как одного из туристических центров. Учитывая сказанное, мы считаем целесообразным создание на туристических специальностях туристско-краеведческих клубов (ТКК), в работе которых примут участие студенты-энтузиасты с I – V курсов, магистранты и преподаватели кафедр туризма.

Основной целью ТКК (туристско-краеведческий клубов) мы видим реализацию комплекса мероприятий, направленных на изучение современного состояния туристических объектов конкретного региона, разработку разнообразных технологий по их использованию для развития регионального туризма, популяризацию достопримечательностей территории как уникальных туристических ресурсов.

Анализ источниковой базы показал, что проблема использования природных и культурных объектов для развития регионального туризма относится к приоритетным направлениям исследований известных ученых (А. Бейдик, Л. Макарова, Л. Осипова, Ю. Сорокин, М. Рутинский, О. Любичева, В. Стафийчук, П. Шищенко, И. Яковенко и др.). Научно-методические основы исследования роли туристских ресурсов в условиях глобализации туризма и активизации участия Украины в мировом туристском процессе изучали А. Бейдик, О. Любичева и др. Теоретическая основа сущности туристских ресурсов и методов их оценки подробно рассматривается в работах А. Кускова, М. Мальской, В. Стафийчука и др. Классификация и специфика туристских ресурсов освещается в трудах А. Дурович, В. Боголюбова, И. Зорина, В. Квартальнова и др. Проблемой комплексной оценки туристских ресурсов занимались такие ученые, как В. Боголюбов, В. Мацола. Вопросы изучения природных объектов Донбасса рассматривались в трудах В. Жадана, Л. Лутугина, В. Полетаева, М. Удовиченко, А. Фисуненко, А. Щеголева и др.

В то же время, проблема изучения туристического потенциала и рационального использования природных и культурных объектов Донбасса для развития регионального туризма посредством создания ТКК не рассматривалась в педагогической науке. В связи с недостаточной изученностью туристического потенциала этого региона, получил распространение и прочно укоренился стереотип, что Донбасс является исключительно промышленным регионом, который может быть интересным только в аспекте познания промышленности. Эту территорию ассоциируют, зачастую, только с шахтами и терриконами. Недостаток туристических путеводителей, отсутствие туристических каталогов и необходимого рекламного обеспечения выступают сдерживающим фактором для развития туризма на этой территории. Очевидно, что сегодня существует острая необходимость в активизации работы по разработке мероприятий, направленных на изучение туристического потенциала одного края, инвентаризации туристических объектов, их популяризации, разработке новых туристических маршрутов и т.д.

Целью данной статьи является обоснование необходимости создания ТКК на туристических специальностях как необходимого условия подготовки компетентных туристических кадров, а также определение приоритетных задач туристско-краеведческого клуба.

Проблемы развития туризма в промышленных регионах связаны со пересечением интересов урбанизации и рекреационно-туристической сферы в условиях интенсивного промышленного освоения территории. Высокий уровень загрязнения природной среды, отсутствие эффективной системы регулирования антропогенных нагрузок на окружающую природу, сильная изношенность существующей материальной базы рекреационно-туристического комплекса, неразвитость региональной нормативно-правовой базы и информационно-рекламного обеспечения туристической деятельности в регионе способствуют формированию консервативного туристского потока, направленного за пределы Донбасса.

В этой связи важнейшей задачей в подготовке квалифицированных туристических кадров в вузах Донбасса является формирование их краеведческой компетентности. Одним из условий обеспечения будущих специалистов туристско-краеведческими знаниями, умениями, позволяющими оценить туристический потенциал и компетентно популяризировать туристические ресурсы конкретной территории, является создание туристско-краеведческих клубов при кафедрах туризма.

Считаем, что основными задачами деятельности ТКК должны быть:

1. Осуществление целенаправленных исследований по инвентаризации туристических объектов с предоставлением подробной их характеристики.

2. Выявление новых туристических объектов

3. Создание полного каталога с кратким описанием туристических объектов, в том числе, и его электронного варианта.

4. Разработка алгоритма действий по использованию туристических объектов Донбасса для развития существующих или создания принципиально новых видов регионального туризма.

5. Определение путей рационального использования природных объектов для регионального туризма, а именно:

- а) разработка различных по сложности и тематике туристических маршрутов, рассчитанных на разный возрастной и образовательный уровень туристов;

- б) предоставление рекомендаций относительно особенностей рационального использования туристических объектов для развития разнообразных направлений регионального туризма на указанной территории;

- в) разработка системы мероприятий, направленных на сохранение природных туристических объектов Донбасса;

- г) подготовка предложений для администрации регионов по расширению количества заповедных объектов, которые должны использоваться в туризме;

6. Оценка экологического состояния туристических ресурсов.

7. Популяризация знаний о туристических объектах Донбасса путем:

- а) публикации статей в популярных изданиях и в сети Интернет для широкого круга читателей;

- б) организации выставок с использованием фотографий, плакатов, коллекций минералов, горных пород и др.

8. Сотрудничество со школьниками и активная пропаганда среди них экологически безопасной туристской деятельности.

9. Организация экологических туров для учащихся под руководством преподавателей вузов и администрации школ.

10. Разработка агитационного материала для туристических агентств.

11. Разработка предложений по сохранению и охране туристических объектов.

Собранный студентами материал может быть использован для написания научных статей и более глобальных работ (дипломов, диссертаций).

Совместная научно-исследовательская работа преподавательского состава, студентов и школьников в рамках ТКК будет способствовать развитию регионального туризма, формированию краеведческой компетентности будущих туристских кадров, а также воспитанию у молодежи любви к родному краю.

ИННОВАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

О.В. Овцынова

Сегодня в качестве инновационных средств оценки используют тестирование, модульную и рейтинговую системы оценки качества знаний, компьютерные формы контроля знаний, мониторинг качества, учебные портфолио.

Тестирование является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества. В этом смысле ни одна из известных форм контроля знаний учащихся с тестированием сравниться не может. Тесты обученности применяются на всех этапах дидактического процесса. С их помощью эффективно обеспечивается предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль знаний, умений, учет успеваемости, учебных достижений.

Однако не все тесты могут дать желаемый результат. Пользоваться необходимо соответствующими тестовыми измерителями, разработанными и проанализированными в соответствии с правилами и требованиями тестологии, на уровне мировых стандартов. Каждому педагогу необходимо создавать свой тестовый банк на основе требований Центра тестирования МОиН РФ для проведения внутреннего тестового контроля знаний по всем предметам и направлениям подготовки выпускников.

Рейтинговая система позволяет преодолеть многие недостатки традиционной пятибалльной системы, и достаточно дифференцировано оценить успехи каждого учащегося. Рейтинг – это оценка, некоторая численная характеристика какого-либо качественного понятия. Обычно под рейтингом понимается «накопленная оценка» или «оценка, учитывающая предысторию».

Рейтинговая система оценки знаний в той или иной форме существует уже давно. Процесс внедрения рейтинговой системы в нашей стране связан с

изменением образования в соответствии с современными запросами общества, которое должно сопровождаться изменением стратегии обучения, и способов оценки достижений обучающихся. Другими словами, сегодня необходимо создать благоприятные условия для проявления и стимулирования личностного потенциала всех участников образовательного взаимодействия, чему будет способствовать рейтинговая система оценки знаний, которая может рассматриваться как один из возможных способов, отвечающих поставленным задачам.

Рейтинговая система эффективна благодаря тому, что она:

- 1) учитывает текущую успеваемость обучаемого и тем самым значительно активизирует его самостоятельную и равномерную работу в течение определенного времени;
- 2) более объективно и точно оценивает знания обучаемого за счет использования дробной 100-бальной шкалы оценок;
- 3) создает основу для дифференциации обучаемых, что особенно важно при переходе на многоуровневую систему обучения;
- 4) позволяет получать подробную информацию о ходе усвоения знаний каждым обучаемым.

Данная система дает возможность:

- определить уровень подготовки каждого обучающегося на каждом этапе учебного процесса;
- отслеживать объективную динамику усвоения знаний не только в течение учебного года, но и за все время обучения;
- дифференцировать значимости оценок, полученных обучающимися за выполнение различных видов работы (самостоятельная работа, текущий, итоговый контроль, домашняя, творческая и др. работы);
- отражать текущей и итоговой оценкой количество вложенного студентом труда;
- повысить объективность оценки знаний [1].

Учебное портфолио представляет собой форму и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучаемого, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников, предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности учащегося и дальнейшей коррекции процесса обучения.

Отдельные авторы характеризуют учебные портфолио, как:

- коллекцию работ учащегося, всесторонне демонстрирующую не только его учебные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению, а также очевидный прогресс в знаниях и умениях учащегося по сравнению с его предыдущими результатами;
- выставку учебных достижений учащегося по данному предмету (или нескольким предметам) за данный период обучения (четверть, полугодие, год);
- форму целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки учебных результатов учащегося;

– антологию работ учащегося, предполагающую его непосредственное участие в выборе работ, представляемых на оценку, а также их самоанализ и самооценку [2].

Основной смысл учебного портфолио – показать все, на что ученик способен. Педагогическая философия этой формы оценки состоит в смещении акцента с того, что учащийся не знает и не умеет, к тому, что он знает и умеет по данной теме, данному предмету, в интеграции качественной оценки, и, наконец, в переносе педагогического удара с оценки обучения на самооценку.

Литература

1. Болотов В.А. Развитие системы оценки качества образования / В. Болотов. – М., 2008. – С. 100-109.
2. Поташник М.М. Управление качеством образования в вопросах и ответах. – М. Поташник // Народное образование – 2002. – № 1. – С. 86 – 93.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ПОНЯТИЯ «ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНИКА»

Г.В. Мактрова

Приоритетным в школьном образовании становится не усвоение устоявшихся традиций, не воспроизводство готового опыта, а развитие у школьников готовности к конструированию культуры, к открытию мира впервые, к созданию собственных культурных произведений. Для создания дидактической модели обучения, которая отражает существенные свойства процесса развития исследовательского потенциала школьников (ИП), представляет собой понимание его целей, содержания, средств реализации, результатов, необходимо определить методологический статус понятия «исследовательский потенциал школьника».

Полидисциплинарный характер понятия «исследовательский потенциал школьника» провоцирует необоснованные межпредметные переносы как содержания, вкладываемого в понятие, так и методологии, в которой оно получило свою конкретизацию. В качестве теоретико-методологических ориентиров нами определен ряд позиций антропологического, культурологического и системно-деятельностных подходов.

Анализ философских, психолого-педагогических исследований позволил в контексте выделенных методологических подходов подойти к краткому описанию характеристик феномена «исследовательский потенциал школьника» в терминах свойств категории «потенциал человека». К ним мы отнесли следующие свойства: целостность (ИП школьника согласовано функционирует в соответствии с определенными целями на основе различных видов связей между его составляющими); интегративность (ИП школьника обладает системными свойствами, которые нельзя отождествлять с суммой свойств его составляющих); непрозрачность (ИП школьника прояв-

ляется в разной мере в зависимости от характера исследования, внешних условий его проведения в силу чего имеет скрытые свойства, резервы); стратегичность (ИП школьника содержит ряд возможностей, которые могут получить свое развитие, могут быть умножены в ближайшей и дальней перспективе); внешняя обусловленность (реализацию ИП школьника, нацеленность его на действия обуславливают внешние условия, виды решаемых задач); самоуправляемость (ИП школьника рассматривается как самоуправляющаяся система возобновляемых внутренних ресурсов, как система характеристик, запускающая развитие исследовательской деятельности в направлении все большей сложности и обеспечивающая стремление к вершине реализации и самоутверждения себя); ритмичность (периодическая изменчивость проявлений ИП школьника в зависимости от чередования ритмов исследовательской деятельности, в каждом из которых в разной мере представлены традиции и новации); нормируемость (ИП школьника включает нормы целей и смыслов исследовательской деятельности, способов ее реализации, что обеспечивает нормирование возможного его реагирования на педагогические условия).

Выделенные свойства феномена позволяют рассматривать ИП школьника как системную характеристику, дающую ему возможность, во-первых, получать новое знание, которое открывается в условиях сложного взаимодействия универсальных учебных действий и элементов научного знания и, во-вторых, обеспечивает его творческое саморазвитие как стратегический фактор его самоосуществления (непрерывного процесса выражения человеческого бытия во всем своем многообразии, воплощенного в конкретную личностную форму).

При построении рабочего понятия мы учли не только характеристики, которые соответствуют выделенным свойствам феномена, но и проанализировали имеющиеся определения «исследовательский потенциал студента», «исследовательский потенциал школьника», «исследовательский потенциал учителя» в контексте используемых методологических подходов, определили существующие в них дефициты, которые необходимо восполнить. Особое внимание при анализе существующих определений мы уделяли используемым учеными путям операционализации понятия. При движении от методологического подхода к рабочему понятию мы видели в понятии наиболее значимые структурные элементы, позволяющие строить измерительные стратегии, при движении от практики измерения к построению понятия встречали ряд случайных признаков-характеристик, попавших в поле зрения в ходе эксперимента, отсечь которые можно только, если прийти к методологическому подходу.

Проведенный анализ работ, по результатам которых были представлены компоненты, показатели ИП личности, свидетельствовал о том, что вектор исследований направлен от изучения исследовательской деятельности к анализу личностных качеств, которые делают ее успешной. На первое место выходят связи: «образовательная среда – накопление ИП школьником», «исследовательская деятельность – ИП личности». Эти связи отражают идею развития исследовательского потенциала школьника как его формирование.

Но связь, отражающая самостроительство школьников в процессе получения нового знания, «творческое саморазвитие личности – исследовательская деятельность» не получила должного освещения. Кроме того, ни в одной из работ не представлено схождение связей в виде выделенных факторов (образовательной среды, в которой возможна творческая самореализация личности школьника, ИП, исследовательской деятельности на уровне настоящего).

Считаем, что именно отсутствие одновременного взаимодействия этих трех факторов не позволяет ответить на вопросы, возникающие в ходе дидактических исследований: какие методологические подходы операционализируют понятие «ИП школьника», каким образом и почему ИП школьника актуализируется в одних условиях, и не актуализируются в других, как связаны внутренние и внешние условия (факторы), ведущие к возникновению побуждения к исследовательской деятельности «здесь и теперь». Движение практики современного обучения к антропологической парадигме требует от нас выделения в понятии «исследовательский потенциал школьника» линии творческого саморазвития, которая выражается во взаимодействии внешних (педагогических) условий и внутренних (психологических) условий, получивших личностную оранжировку, придает активность составляющим ИП школьника.

Проведенный анализ философских, психолого-педагогических исследований требует выделения в рабочем понятии динамичности развития ряда стратегически важных качеств, которые в контексте антропологического подхода могут быть представлены как интегративное единство природных и приобретенных в процессе образования ресурсов, обеспечивающих личностное самоопределение, творческое саморазвитие школьников, в контексте идеи системно-деятельностного подхода – как обобщенные предметные знания, способы исследовательской деятельности, как методы познания мира, себя и других; в контексте культурологического подхода – ценностно-смысловое отношение школьников к действительности, творческую продуктивность учеников.

ИП личности школьника определен нами как интегральная и системная характеристика динамичного ресурса, включающего единство развитых природных задатков (интеллекта, сензитивности к новизне ситуации, исследовательской активности, коммуникативности), ценностно-смыслового отношения к результатам исследования, обобщенных знаний о Вселенной, живой природе, обществе и человеке, умений использовать научные методы познания окружающего мира, который в разной мере актуализируется в виде диапазона и величины проявлений школьником себя в качестве исследователя в ходе целенаправленного получения им результатов познания (понимания себя, других людей, мира) и обеспечивает эффективную перестройку направления и содержания познавательной деятельности, творческую продуктивность, личностное самоопределение и творческое саморазвитие.

Раздел I

УЧИТЕЛЬ И ОБЩЕСТВО:

· МИССИЯ И СТАТУС ПЕДАГОГА

УЧИТЕЛЬ КАК ВОСПИТАТЕЛЬ

Н.А. Алехина, М.И. Станкевич

В современном понятии учитель – это личность, организующая и реализующая учебно-воспитательный процесс школы; человек, имеющий специальную подготовку и профессионально занимающийся педагогической деятельностью. Эта профессия сопровождает человеческую цивилизацию с момента её рождения, воспитывает молодёжь, формирует поколения, которые продолжают дело старших, но уже на более высоком уровне развития общества. Древнейшими учителями были Сократ, (V в. до н.э.), Конфуций (VI в. до н.э.). Во времена пребывания Иисуса Христа на земле двенадцать учеников следовали за Ним и учились от Него. Таким образом, Иисус Христос тоже был Учителем.

В разные исторические эпохи роль педагога менялась, эволюционировала от уровня наёмного ремесленника до государственного служащего.

С древнейших времен педагог составляет преемственное звено в неразрывной цепи между историческим прошлым общества и его перспективным будущим, накапливает в себе социальный опыт, являясь хранителем и носителем общественных ценностей. Накапливая всю жизнь эти ценности в себе, он их затем передаёт молодому поколению. Воспитывая молодое поколение, он в значительной мере способствует формированию людей, владеющих новой и прогрессивной производственной технологией, специалистов, быстро схватывающих всё передовое в разносторонней жизни общества.

Профессиональный педагог знает характерные психологические и физиологические черты и другие особенности детей, подростков, юношей и девушек, своеобразие и возможности их разностороннего развития на разных возрастных ступенях. Поэтому он может, способен и имеет моральное право высказывать свои суждения перед обществом о воспитании молодёжи, создавать общественное мнение по злободневным проблемам практики и теории воспитания.

Педагог формирует духовный мир молодёжи в соответствии с принципами и ценностями конкретного общества. Именно над этим педагог работает постоянно, формируя у подрастающего поколения знания, понятия и убеждения о правилах человеческого общежития в соответствии с принципами и нормами нравственности, права, эстетики. Воспитывая у молодёжи представления об общечеловеческих ценностях, педагог учит её регулировать своё поведение в соответствии с этими ценностями, жить по принципам доброты и милосердия терпимости, уважения и гуманности по отношению к другим.

Значимость роли учителя в развитии общества определил русский педагог К.Д. Ушинский (1823-1870): «Воспитатель, стоящий на уровне с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, борющихся за истину и за благо... и сознаёт, что его дело, – одно из величайших дел истории, что на этом зиждутся царства и им живут целые поколения» [2]. Сейчас все говорят, что дети другие, чем были раньше, и проблем больше. Но дети другие всегда! «Нынешняя молодежь привыкла к роскоши. Она отличается дурными манерами, презирает авторитеты, не уважает старших. Дети спорят с родителями, жадно глотают еду и изводят учителей» – писал Сократ в V в. до н.э.[1]. Актуально это высказывание и поныне! Мы считаем, что не нужно сетовать на то, что мир и дети меняются, а нужно воспитывать подрастающее поколение и любить детей всем сердцем.

Процесс воспитания ребенка требует внимания, терпения и чуткости. Особенно это сложно в современное время, когда меняются приоритеты и ценности. Задача учителя – помочь ребенку выбрать правильный путь развития, научить ребенка жить в наше непростое время.

Каким вырастет ребенок, во многом зависит от той базы, которую в него заложат именно в школе. Работа учителя, наполненная энергией, высоким смыслом, приносит удовлетворение, а успехи учеников воспринимаются как свои собственные [3].

Учитель – это дар Божий. Учитель должен быть интеллигентом, культурным, воспитанным человеком, умеющим разрешать конфликты, должен приходить на помощь везде и всюду. Поэтому в педагогику должны приходить люди с душевной теплотой.

Безграничная вера в человека, в доброе начало в нем – вот что должно жить в нашей душе, чтобы посвятить свою жизнь благородному учительскому труду.

Литература

1. Крылатые выражения Сократа. Электронный ресурс: <http://citaty-iaforizmy.info/index.php/tsitaty-sokrata/krylatye-vyrazheniya-sokrata>
2. Миронова А.Н. Ушинский: педагогика как искусство// А.Н. Миронова, Т.Б. Голубева. Электронный ресурс: <http://www.rae.ru/forum2012/247/952>
3. Соколова В.Н. Отцы и дети в меняющемся мире // В.Н. Соколова, Г.Я. Юзефович – М.: Просвещение, 1991.
4. Палтышев Н.Н. Педагогическая гармония. // Н.Н. Палтышев. Учебно-методическое пособие; К.: «Магистр-S», 1996.

УЧИТЕЛЬ, ВОСПИТАНИЕ, КУЛЬТУРА: ПРОБЛЕМЫ, НЕ ПОДДАЮЩИЕСЯ ВРЕМЕНИ

*Г.А. Анохина, Т.П. Городова, Л.А. Кравцова,
О.Е. Кучерова, Н.Ф. Маховицкая, А.И. Потапова*

Нынешнее духовное состояние общества, негативные процессы в молодежной среде вызывают закономерную тревогу и порождают социальную надежду на благотворные возможности воспитания. Собственно же воспитательная деятельность всегда находила отклик у правительственных структур и поддерживалась рядом важнейших нормативно-правовых актов, документов различного уровня.

Так, в начале 2000-х годов целый ряд государственных документов подчеркивал необходимость «активизации мер по повышению социального статуса воспитания» в стране. А в таких как Национальная доктрина образования Российской Федерации (2000 г.), Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2002-2005 гг.» (2001 г.). Основные направления и план действий по реализации программы развития воспитания в системе образования России на 2002-2004 годы (2002 г.) и др. акцент ставился на важность наращивания воспитывающего потенциала, актуализации в процессе воспитания детей и юношества ценностей национальной культуры.

Безусловно, проблемы, актуализированные в перечисленных документах, не утратили своей злободневности. Ведь по-прежнему педагогическая практика остро осознает потребность нового понимания сущности личности, содержания и механизмов её воспитания.

Ряд ученых, наряду с идеями модернизации образования и развития инновационных процессов в его области, размышляют о необходимости своеобразной «архаизации» воспитания: возвращения к вечным ценностям и смыслам культуры (Е.М. Ямбург), наблюдают «сдвиг культуры и её проблем в эпицентр человеческого существования» (В.С. Библер), который становится все очевиднее. При таком взгляде на действительность, культура начинает рассматриваться как фактор, цель, условие, средство воспитания личности и прогрессивного развития общества в целом.

Следовательно, для современной школы (в свете национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», принятия новых ФГОС и пр.) актуальной становится проблема воспитания человека культуры в образовательном процессе школы.

Общетеоретической основой для всестороннего рассмотрения обозначенной проблемы является культурологический подход, поскольку с его позиций возможным представляется познание педагогических явлений в контексте культуры, и выход на такие категории, как ценности, значения, смыслы, вне которых невозможно проникновение в тайны природы становления человека в человеке.

Обратимся к «истории рождения» термина «человек культуры». В ходе анализа литературных источников, мы выяснили, что собственно термин «человек культуры» стал активно вводиться в научный оборот, начиная с 90-х годов XX в., иллюстрируя собой тесную взаимосвязь воспитания и культуры, хотя данное понятие не является принципиально новым для гуманитарных наук, поскольку его оформление осуществлялось в русском философско-педагогическом знании в течение XIX века в русле осмысления идеи культуры.

В 60-х годах XX века произошла смена педагогической парадигмы. В этот период всесторонне изучались факторы развития личности, поднимались вопросы об идеале человека, взаимосвязи человека и общества. В результате глубочайшего педагогического осмысления была выявлена специфическая роль культуры в данных процессах.

В трудах отечественных педагогов представлены концепции духовно-нравственного воспитания личности (А.И. Анастасиев, В.П. Вахтеров, М.И. Демков, Н.И. Кареев, Л.Л. Модзалевский, К.П. Победоносцев, К.Д. Ушинский, С.П. Шевырев, и др.), а также изучая механизмы влияния ценностей на созидание внутреннего мира человека, русские ученые приходят к выводу, что только в результате смыслопостигающей деятельности индивида, превращения ценностей и значений «для всех» в смыслы «для меня», в духовные потребности личности, происходит становление «внутреннего» человека – человека культуры. Большой интерес для решения нашей проблемы представляют работы Е. Артамоновой, Е.П. Белозерцева, М.В. Богуславского, Е.В. Бондаревской, В.В. Игнатовой, И.Ф. Исаева и др.).

В своих трудах ученые раскрывали условия воспитания человека культуры во взаимосвязи процессов субъективации и объективации источников культуры, предпринимали фундаментальные попытки проанализировать представленность феномена культуры в педагогике.

Одним из первых дефиницию «человек культуры» использовал в своих статьях, связанных с разработкой концепции культурологической школы и базисного учебного плана, А.Ф. Малышевский. Он указывал на то, что в процессе постижения смыслов индивид выступает как «человек культуры» – своей специфической культуры, изменяющейся «во времени, и в пространстве» [8]. Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич выделяют такие составляющие человека культуры, как гуманность, духовность, способность к творчеству и адаптации к современным условиям, целостность. Е.В. Бондаревская, раскрывая сущность человека культуры, указывает: «Это означает такой тип личности, ядром которого являются субъективные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности, жизнотворчества» [1]. О взаимосвязи образования и культуры говорили А. Булкин, А. Валицкая, А. Запесоцкий, Н. Крылова, О.Е. Лебедев, В.И. Слободчиков и др.

Каждое образовательное учреждение сегодня создает свой «портрет выпускника», и старается вести всю свою образовательную деятельность таким образом, чтобы по максимуму, выпускник школы соответствовал созданному педагогическим коллективом и ученическим самоуправлением

портрету. Кто же он, воспитанный в духе Культуры выпускник? Это, прежде всего, человек образованный, владеющий ключевыми компетенциями, духовный, творческий, умеющий адаптироваться к быстро меняющимся социальным условиям жизни.

Наша Белгородская область много внимания уделяет проблемам воспитания подрастающего поколения, а в плане воспитания и образования подрастающего поколения и населения в целом, соответствует действующей на Белгородчине долгосрочной целевой программе *«Духовно-нравственное воспитание населения Белгородской области» на 2011-2013 годы*, отвечает основным положениям Программы «Основы духовно-нравственного воспитания населения Белгородской области», а также ряду документов, принятых Правительством Белгородской области ранее («Основы духовно-нравственного воспитания населения Белгородской области на 2007 – 2010 годы», «Патриотическое воспитание граждан Белгородской области на 2006 – 2010 годы», «Развитие школьного туризма для учащихся Белгородской области», «Моя Родина – Россия», «От родного Белогорья – к святыням отчизны на 2008 – 2011 годы», «Молодость Белгородчины» на 2009 – 2012 годы).

Руководствуясь тезисом о том, что Человек культуры – духовная личность, считаем, что работа школы будет соответствовать основным целям воспитания таковой: формированию духовно-нравственных качеств личности в образовательном процессе школы, формированию гражданского и патриотического сознания и самосознания подрастающего поколения, приобщению к ценностям традиционной отечественной культуры; формированию единого культурного пространства укрепления нравственных ценностей, сохранению и популяризации культурного наследия народов России, а также традиционной культуры Белгородской области; возрождению и сохранению духовно-нравственных традиций семей учащихся, формированию исследовательской культуры учащихся, формированию и поддержанию культуры здоровья детей и подростков [12, с. 51-61].

Вся культура нацелена на формирование человека, способного в своих действиях воплотить накопленный сообществом опыт жизнедеятельности, в этом заключена сущность культуры, этим определена ее структура. Но эту свою сущность культура выражает еще и тем, что она формирует специальную деятельность, самой сутью которой становится выражение *sensus stricto* – предназначения культуры. Этой деятельностью является деятельность педагогическая (от др. греч. *paidagogeō* – вести детей, воспитывать детей). Педагогическая деятельность многогранна и многофункциональна, но, тем не менее, говоря о воспитании человека культуры, заметим, что большая часть времени педагогического труда отводится созданию архитектуры педагогического пространства школы, что проявляется не только в ее физическом облике (кабинеты, помещения школы, пришкольная территория), но и в строении коммуникации учитель – ученик и объективируется в структуре и элементах системы образования. Поэтому вся архитектоника образования в школе должна быть подобна логике культуры, должна быть калькой с нее [4].

В процессе педагогической деятельности особое внимание отводится деятельности воспитательной, которая, согласно концепции Е.В. Бондаревской, понимается как *процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении* [1; 2]. Здесь в полной мере реализуется гуманизм воспитания как ценностное, бережное отношение к природе ребенка, а также достигается степень свободы как необходимого и исходного условия становления субъектных свойств личности.

Постепенно происходит становление нравственных отношений, позиций личности, обретение личностных смыслов всего происходящего, что и формирует *личностный образ человека*.

Ключевыми и необходимыми для решения нашей проблемы признаются такие процессы как

- *жизнетворчество* – включение детей в решение реальных проблем собственной жизни, обучение технологиям изменения собственной жизни, создание среды жизни;

- *социализация* – вхождение ребенка в жизнь общества, его взросление, освоение различных способов жизнедеятельности, развитие его духовных и практических потребностей, осуществление жизненного самоопределения;

- *культурная идентификация* – востребованность культурных способностей и свойств личности, актуализация чувства принадлежности ребенка к определенной культуре и оказание ему помощи в обретении черт человека культуры;

- *духовно-нравственное развитие личности* – овладение общечеловеческими нормами нравственности, формирование внутренней системы моральных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), способности делать выбор между добром и злом, измерять гуманистическими критериями свои поступки и поведение;

- *индивидуализация* – поддержка индивидуальности, самобытности личности, развитие ее творческого потенциала становление личностного образа ребенка, поскольку все они в полной мере способствуют становлению ребенка как субъекта жизни, истории, культуры.

С учетом вышеизложенного, в школе разработан план реализации проблемы школы при решении проблемы воспитания Человека культуры:

Этапы работы:	Содержание деятельности	Прогнозируемые результаты
<i>Диагностический сентябрь 2012- декабрь 2012</i>	Изучение научно-методической литературы (воспитательных концепций) по вопросам организации воспитательной работы	Составление плана-проспекта деятельности школы
	Ознакомление с опытом работы других регионов по схожей проблематике	Тезисный конспект

	Анализ ресурсов образовательного учреждения и социального окружения	Справка по итогам диагностики
	Анализ образовательного процесса в школе	Справка по итогам диагностики
	Подбор инструментария для реализации программы	Перечень методик для осуществления исследования
<i>Прогностический Январь 2012- апрель 2012 г.</i>	Уточнение гипотезы, формулировок, целей и задач предстоящей работы; предвидимых ее результатов.	Обоснование программы инновационной деятельности
<i>Организационно-подготовительный май 2012 – январь 2013</i>	Анализ готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности	Справка по итогам диагностики
	Подготовка организационно-правовых документов для открытия инновационной площадки	Программа реализации деятельности инновационной площадки, локальные акты по организации инновационной деятельности
	Знакомство педагогического коллектива, ученического коллектива, родителей с содержанием инновационной деятельности	Протоколы заседаний Управляющего совета, педагогического совета, родительских собраний, органа ученического самоуправления
	Создание творческих групп из работников педагогического коллектива по направлениям инновационной деятельности	План работы творческой группы
	Изучение участниками инновационной деятельности теоретических и практических материалов по проблеме. Организация и проведение обучающих семинаров, «круглых столов», мастер-классов	Материалы семинаров, круглых столов, педагогических мастерских
<i>Практико-ориентированный февраль 2013- апрель 2014</i>	Планирование деятельности школы с учетом инновационной деятельности	Обновление функциональных обязанностей
	Включение занятий в предметы учебного плана, организация элективных курсов, классных часов, лекториев, кружков культурологической, личностно-ориентированной и здоровьесориентированной направленности	Календарно-тематическое планирование, программы элективных курсов, тематическое планирование классных часов, лекториев, кружков.

	Организация системы работы с родителями по актуальным проблемам воспитания детей: индивидуальные консультации, групповые консультации, тренинги, родительские собрания, лектории.	Материалы родительского лектория, тренингов, протоколы консультаций
	Формирование системы мониторинга эффективности деятельности педагогического коллектива по проблеме «Воспитания человека культуры в образовательном процессе школы»	Программа мониторингового исследования
	Психолого-медико-педагогическое и социальное сопровождение образовательного процесса	Программа психолого-медико-педагогического и социального сопровождения
	Диссеминация актуального опыта по воспитанию человека культуры в образовательном процессе школы по таким каналам как:	Увеличение количества педагогов вовлеченных в инновационную деятельность;
	информационные	статьи в сборниках конференций, на сайте школы и пед.сайтах;
	коммуникационные	профессиональные события (конкурсы, конференции и пр.)
<i>Обобщающий Май 2014 г.- Январь 2015 г.</i>	обучающие	протоколы и выписки по итогам обучающих семинаров, тренингов, консультаций, педсоветов;
	экспертные	заключения экспертов управления образования администрации г. Белгорода, ученых вузов: НИУ «БелГУ», БГИКИ, БГТУ им. В. Шухова.
	Создание на базе школы банка информационных ресурсов по проблеме профилактики ПАВ	Банк информационных ресурсов по профилактике ПАВ
	Оценка эффективности инновационной деятельности	Общий отчет по итогам работы инновационной площадки
	Освещение опыта работы инновационной площадки в СМИ: городские газеты: «Наш Белгород»,	Публикации статей по материалам работы инновационной

	«Смена»; педагогической литературы: «Учительская газета», журнал «Воспитание школьников», «Классный руководитель», «Завуч школы», а также в сборниках материалов конференций различного уровня (городские, областные, всероссийские). Интернет-публикации на сайте МБОУ СОШ № 47 г. Белгорода, в сетевых сообществах учителей «Прошколу», «ИнтерГуру» и др.	площадки; Обобщение опыта работы учителей;
--	--	---

Таким образом, четко отлаженная, продуманная система воспитательной работы вполне способная помочь всем субъектам образовательного процессе войти в Культуру взаимоотношений, Культуру чтения, Культуру самое себя и Культуру нашей жизни в целом.

Литература

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 1999. – 560 с.
2. Концепция Е.В. Бондаревской «Воспитание ребенка как человека культуры». [Электронный ресурс.] Режим доступа: tezanova.gofreeserve.com/Bondarevskaya.doc
3. Концепция педагогической поддержки ребенка О.С. Газмана. [Электронный ресурс] Режим доступа: www.koipkro.kostroma.ru/ / Концепция % 20О.С.%20 Газмана.doc.
4. Конев В.А. Человек в мире культуры (Человек, культура, образование): Пособие по спецкурсу. – Самара: Самарский университет, 1999.
5. Культурологические концепции: методические разработки / сост. О.Л. Протова. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – 32 с.
6. Кучерова О.Е. Становление Человека и основные каноны педагогической поддержки личности/ О.Е. Кучерова // Технологии психолого-педагогического сопровождения детей и молодежи в процессе формирования их личности на этапе межпоколенческого перехода (11-12 апреля 2008 г.) /Известия Академии педагогических и социальных наук. Часть II/ XII. – Москва, 2008 С.174-179.
7. Кучерова О.Е. Событие детей и взрослых как основа формирования воспитательного пространства / О.Е. Кучерова // III региональные историко-педагогические чтения «Духовное воспитание: настоящее, будущее». – Белгород, 2008.
8. Малышевский А.Ф. Мир человека: Пособие для учителя / А.Ф. Малышевский. -М.: Интерпракс, 1995. 192 с.
9. Пакалина Е.Н. Модель педагогической поддержки Я-концепции старшеклассников. № 56(2008) Проблемы образования, науки и культуры. Выпуск 23. Образование и педагогика. [Электронный ресурс.] Режим доступа [http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0056\(03_23-2008\)&xsl=showArticle.xslt&id=a10&doc=/content.jsp](http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0056(03_23-2008)&xsl=showArticle.xslt&id=a10&doc=/content.jsp).
10. Программа модернизации культурологического образования./ Институт культурологии образования РАО, Лаборатория культурологического образования (Санкт-Петербург) http://hischool.ru/laboratoriya_pedagogicheskoy_kulturologii_instituta_obrazovaniya_vzroslykh_rao.
11. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем.- М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.

12. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – С.51-61.

13. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000.

О МИССИИ УЧИТЕЛЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

А.А. Бавыкина, О.Н. Бобровская

Педагоги – это особые люди. А. Грин сказал, что «детское живет в человеке до седых волос»[1]. И сколько бы ни прошло лет, мы всегда вспоминаем с благодарностью тех, кого называли и называем словом «учитель». Быть преподавателем почетно и ответственно. Будущее нашей страны и общества напрямую за

висит от учителей. Одна из главных миссий учителя и преподавателя, воспитание Человека с большой буквы. Жизнь – это лабиринт со многими тупиками, и надо научить детей выходить из этих тупиков.

Современный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, который принимает судьбу Отечества как свою личную, которому не безразлично настоящее и будущее своей страны. Поэтому, все действия педагога должны быть направлены на воспитание гражданина, любящего свою страну, не безразличного к ее судьбе, имеющего твердую гражданскую позицию, на воспитание человека, который хочет и умеет быть полезным обществу, а без таких людей не может быть прогресса; воспитание личности, у которой понимание и поддержание таких нравственных устоев семьи, как любовь, взаимопомощь, уважение к родителям, забота о младших и старших, ответственность за другого человека стоит на первом месте, на воспитание всесторонне развитой духовно-нравственной личности, которая сможет грамотно применить свои знания и будет востребована в обществе [4]. Становление успешной, саморазвивающейся личности, успешность и компетентность профессионалов – залог процветания страны. В связи с этим определяются основные задачи: дать знания, которые помогут ученикам свободно существовать в современном информационном обществе; формирование у учащихся самостоятельности в учебном процессе, это тот инструмент, который поможет в будущем приобретать новые знания; развивать культуру речи, которая поможет доказывать и пояснять свою точку зрения. Преподаватель может и должен развивать личностные качества учеников в нужных для общества направлениях. Направлять их жизненную энергию по нужной траектории, которая приведет к развитию личности и профессиональной компетентности. Вооружить инструментами, которые помогли бы ученику найти свое место в этом сложном мире и ответственно относиться к тому, что делаешь. Помочь осознать ученику, чем он профессиональнее, компетентнее и грамотнее, тем и общество, в котором он находится,

будет прогрессивнее [2, 36–40]. Значит, уровень развития общества и учителя находятся в прямой пропорциональной зависимости. Со стороны государства к личности учителя предъявляются высокие требования: активно применять в своей работе новые информационные технологии и ресурсы; быть активным профессионалом, который может поделиться своим опытом и помочь своим коллегам найти пути развития в педагогическом творчестве; повышать свою профессиональную компетентность, без которой невозможно работать с современными детьми и в современной школе; быть нравственным примером для окружающих. Нравственность педагога, моральные нормы, которые являются главными в его деятельности и жизни, его отношение к своему педагогическому труду, к ученикам, коллегам – всё это имеет первостепенное значение для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Никакое воспитание не будет эффективным, если учитель не будет примером для детей. Не только примером, но и настоящим другом. Преподаватель в некоторой степени должен жить жизнью своих учащихся. Радоваться и переживать вместе с ними. Тепло учительской души должно дойти до самых скрытных, застенчивых, неуверенных в себя. Лёд должен растаять.

Главной задачей и социальной функцией преподавателя, является воспитание молодежи, развитие интеллектуального и нравственного потенциала общества. Более того, можно сказать, что педагог формирует будущее поколение и общество в целом. Выполнение данных целей является основной социальной миссией учительства.

Вместе с тем в последние годы в России наблюдается массовый отток учителей, вызванный различными факторами, такими как сокращение бюджета работников, отсутствие нормальных условий работы, предстоящий выход на пенсию пожилых учителей, истощение физических и моральных сил и др. Именно поэтому анализ социально-профессионального статуса, уровня престижа профессии, а также материального и морального положения учителя в обществе поможет сделать вывод о том, насколько педагог готов к реализации описанных выше важнейших социальных и педагогических функций в непростой сегодня социально-экономической ситуации в России [3].

Понятие «статус» означает положение, позицию, ранг в любой иерархии, структуре, системе; совокупность прав и обязанностей, определяющих положение лица, государственного органа, международной организации, государства в международных организациях, характеризующих их правовое положение.

На вопрос «Как, по Вашему мнению, общество оценивает профессию учителя?» большинство учителей (58 %) ответило, что общество оценивает уровень престижа их профессии как «низкий» (55 % из них проживают в городе, а 61 % в области), 38,8 % – как «средний» (41 % из них проживают в городе, а 36,5 % в области), 1 % – как «высокий». Затруднения с ответом на вопрос возникли у 2,2 % учителей. Таким образом, большая часть учителей считает, что общество находит их профессию недостаточно престижной, что, безусловно, отражается на их профессиональной деятельности.

Понятно, что добиться устойчивой статусной позиции учителя в результате длительного периода ее снижения можно только высокой оценкой значимости педагогического труда для общества, обеспечивающего достойную жизнь и деятельность педагогов. Преодоление статусного расслоения – ключ к решению проблем качества образования, острых кадровых проблем и т.п.

Также была проведена оценка степени согласия педагогов с некоторыми утверждениями, связанными непосредственно с их профессиональной деятельностью.

В итоге необходимо отметить один из парадоксов социального самочувствия и профессионального статуса учителя: недовольное тем, что общество и государство низко ценят труд педагога, учительство готово работать и в условиях низкой заработной платы, ориентируясь на высокую оценку ими их собственного труда [3].

Подводя краткие итоги, стоит отметить, что сегодня и на протяжении определенного промежутка времени профессия учителя не входит в число самых престижных, и в ситуации социально-экономических перемен в российском обществе учитель не удовлетворен своим социально-профессиональным статусом. Наиболее показательной общественной мерой признания престижности профессии выступает материальное вознаграждение труда, но сегодня на государственном уровне труд учителя оценивается не достаточно высоко, о чем говорит низкий уровень заработной платы, не соответствующей сложному характеру труда педагога. Однако оценка социумом функциональной роли учителя довольно высока не только в России, но и в большинстве стран мира. Мировое сообщество в документах международных форумов, конференций, в материалах ЮНЕСКО четко обозначает конкурентоспособность учительства в формировании личности, важную роль в развитии интеллектуального потенциала общества, культуры, взаимодействия между людьми, а также взаимодействия человека с окружающей средой [3].

Литература

1. Грин А. Жизнь Гнора. Собр. соч. в 6-ти томах. Том 1. – М.: Правда, 1980.
2. Кикоть А.С. О функциях образования и миссии учителя в социокультурном контексте / А.С. Кикоть. Культура. Наука. Интеграция. 2013. № 4 (24). – С.36-40.
3. Филиппов А.А. Социально-профессиональный статус школьного учителя в современном российском обществе. Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. Выпуск № 2 / 2011. Электронный ресурс: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-professionalnyy-status-shkolnogo-uchitelya> -v-sovremennom-rossiyskom-obschestve
4. Шувалов А.В. О реализации национального воспитательного идеала в современном отечественном образовании / Электронный ресурс: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/47191.php>

МИССИЯ УЧИТЕЛЯ: ВОЗВРАЩЕНИЕ К ИСТОКАМ

Е.Л. Башманова

Гуманистическая роль учителя в жизни каждого человека диктует обществу необходимость защищать его права даже в самых сложных экономических и социокультурных условиях. В идеале учитель является носителем высоконравственных ценностей, обладает профессионально обусловленным иммунитетом к «ярмарке тщеславия», может противостоять сиюминутным прагматическим запросам и тем самым обеспечивать сохранение и передачу культурного кода последующим поколениям [1].

В истории страны были периоды, когда не экономисты и менеджеры, а педагоги стояли на переднем крае социальных преобразований. В тяжелейшие послереволюционные годы значительные сдвиги в духовной жизни людей произошли благодаря «могучим умам, добрым сердцам и надежным рукам» А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, Б.В. Асафьева, П.П. Блонского, Н.Я. Брюсовой, С.Т. и В.Н. Шацких и других деятелей, взявших на себя ответственность за образование и культуру народа. «Перечитывая сегодня высказывания создателей и корифеев советской педагогики..., поражаешься глубине и прозорливости их мысли, их чувству реальной действительности, их пониманию неотделимости школы от жизни», – восхищался композитор и педагог Д.Б. Кабалевский [2]. Спустя годы заложенные ими основы вызвали такой подъем воспитательных сил общества, который позволил У. Бронфенбреннеру констатировать: «Воспитание в СССР – любимое национальное занятие» [3].

Современные условия существования педагогической профессии задают ее представителям иной вектор профессионального самоопределения. Роль учителя определяется его способностью «выступать консультантом», «игроком на рынке труда», профессиональная идентичность которого формируется в задаваемых извне и управляемых помимо его воли условиях. По мнению идеологов реформ, для того чтобы потенциальные соискатели могли соответствовать требованиям, «необходима последовательная селекция педагогического корпуса, ускоренное замещение неэффективных педагогов и адресная поддержка эффективных и перспективных» [4, с. 15]. К этому добавляются социокультурные обстоятельства последних десятилетий – «всеобщее разложение личности, отрицание авторитетов, полифония провозглашаемых ценностей и фрагментация жизни» [5, с. 159-160], а также десятилетиями продолжавшееся тяжелое материальное положение учительства. Все это негативно повлияло на качество нравственной составляющей профессиональной деятельности педагогов. Время от времени освещаемые в СМИ скандалы, факты аморального поведения (выступления в ночных клубах, размещение фотографий в ненадлежащем виде в социальных сетях), участие в преступлениях (взяточничество, хранение наркотических средств), многочисленные нарушения при проведении олимпиад и государственных экзаменов

нов низвергают авторитет не только уличенных в неблагоприятных поступках, но и педагогического сообщества в целом.

Еще более опасными представляются проявления скрытого неблагоприятного нравственного облика учителя: лицемерия, беспринципности, лживости, двуличия, цинизма, развращающих психологический климат образовательной среды [6]. Как результат, стали появляться средства изучения, диагностирования и предупреждения педагогической небрежности и др. [7]. Всерьез рассматриваются технологии «экономизации личностных сил», позволяющие «эмоционально выключаться», переходить из режима педагогического взаимодействия в режим профессионального функционирования, не предполагающий личной ответственности за моральное состояние воспитанников. Педагог, не принимающий на себя ответственность за происходящее в школе и не разделяющий гуманистические ценности, – маргинал в профессии. Профессиональный маргинализм опасен тем, что «разрушает социально значимые структуры и отношения», «делает педагога функционально непригодным к выполнению педагогической деятельности» [8, с. 368–369].

Выдающиеся зарубежные и отечественные мыслители свидетельствуют о наступившей антропологической катастрофе. Вновь актуализируется потребность общества в педагоге, способном «противостоять заблуждениям» (И.П. Подласый), благодаря которому дети сохранили бы веру в свои силы и доверие к государству и обществу, на благо которых они *могли и хотели бы* трудиться. В связи с этим очень современно звучат слова И.А. Ильина о «важнейшей задаче русского общества и правительства – выдвинуть кадры народных учителей, идейно преданных своему делу, способных не только «обучать», но и духовно воспитывать» [9, с. 197].

Литература

1. Башманова Е.Л. Учитель: трудная судьба великой профессии // Воспитание школьников. – 2011. – № 1. – С. 3–11.
2. Кабалевский Д.Б. Требование времени // Официальный сайт Д.Б. Кабалева. – URL: www.kabalevsky.ru/materials/DBK_Trebovanie_vremeni.doc (дата обращения: 30.10.2014).
3. Бронфенбреннер У. Два мира детства: Дети в США и СССР. – М.: Прогресс, 1976. – 167 с.
4. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.
5. Бауман З. Индивидуализированное общество. – М.: Логос, 2002. – 318 с.
6. Школа и право. Служба поддержки участников образовательного процесса. – URL: http://usperm.ru/quest/uch/6-prava_uchenikov/88-uchitel (дата обращения: 12.09.2014).
7. Наш учитель груб // Технология альтруизма. Сеть исследовательских лабораторий «Школа для всех». – URL: <http://altruism.ru/engine.cgi/5/7/8/21/10> (дата обращения: 30.10.2014).
8. Ильин Е.П. Психология для педагогов. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
9. Ильин И.А. Русский учитель // Литературная учеба. – 1993. – № 5. – С. 196–197.

КЕСАРИЙСКАЯ ШКОЛА КАК ФЕНОМЕН ПЕРЕХОДНОЙ ЭПОХИ ОТ АНТИЧНОСТИ К ВИЗАНТИИ

А.М. Болгова

Переход от античности к средневековью в Восточном Средиземноморье был не катастрофическим, а постепенным, достаточно плавным. Имела место сложная динамика взаимоотношений старого и нового. Целый ряд феноменов классической античности сохранился и с минимальными трансформациями перешел в новую историческую эпоху. Важнейшим элементом преемственности между античностью и Византией была сфера образования, сохранившая свои классические основы.

Из образовательных центров поздней античности наименее изучена Кесарийская школа [12]. Кесария была крупнейшим городом и административным центром римской провинции Палестины [11; 2]. Считается, что школа в этом городе была основана около 232 г. видным христианским философом и богословом Оригеном [3, с. 72].

Школа в Кесарии в определённой мере может считаться дочерней по отношению к школе Александрийской, достигшей рассвета в первой половине III века под руководством Климента и Оригена [6]. Причины, по которым Ориген покинул Александрию, не вполне ясны. Блаженный Иероним сообщает, что он был направлен в Афины по делам церкви [7]. Однако, можно предположить, что Ориген остался в Кесарии также из-за наличия внутренних конфликтов в Александрии.

Ориген как глава кесарийской школы мало чем отличался от античного наставника-дидаскала. По мнению современников и учеников, он был исключительным знатоком и светских, и церковных наук, искусным преподавателем, яркой личностью. Это привлекало к нему множество слушателей со всего Восточного Средиземноморья [8, с. 229].

Одним из важнейших источников по истории кесарийской школы является благодарственная речь Оригену св. Григория Чудотворца [4]. Григорий, впоследствии епископ Неокесарийский, выходец из глубин Малой Азии, получил классическое образование в Афинах и затем отправился изучать римское право Берит (Бейрут). Однако, прослышав о блестящем толковании Священного Писания Оригеном, он предпочёл остаться для обучения в Кесарии.

В своей хвалебной речи Григорий отмечает, что встреча с Оригеном перевернула его сознание: «любовь к нему как стрела вонзилась в сердце... как искра зажгла душу, так что уже нельзя было вырвать ее». Григорий называет своего учителя «истинным солнцем», а день встречи с ним – «поистине первым днём своей жизни» [4, гл. 73].

Григорий образно рассказывает о методе преподавания Оригена: «он поступал со мной подобно тому, как поступает хороший земледелец с землей, которая не возделана и ... неплодородна» [4, гл. 93]. Оценив первоначальный уровень подготовки своих учеников, Ориген по методу Сократа направлял их собственные рассуждения, учил внимательно и критически

подходить к исследуемому предмету. Он призывал исследовать не только внешнюю сторону, но и внутреннюю сущность каждой вещи, не соглашаясь с внешним впечатлением. В своей преподавательской практике Ориген-учитель активно использовал преподавании законы логики и весь арсенал классической риторики.

Содержательная сторона первичного этапа обучения в кесарийской школе была представлена естественными науками. Преподавались физиология, геометрия, математика, астрономия. Здесь же продолжалось изучение грамматики, риторики, классической литературы и музыки. Процесс обучения и на этой ступени шёл в античной манере свободного общения наставника со слушателями в беседах на различные темы.

Далее наступал этап перехода к изучению античной философии, начиная с морали и заканчивая религиозно-философским знанием, рассматривалась классическая философия как приготовление к учению о христианской истине. «Ориген желал, чтобы ученик предался философии. Наставник не оставлял без внимания и древних поэтов, отвергая совершенно только книги безбожников» [4, гл. 151-152].

Наконец, после всего этого, Ориген подводил своих учеников к христианству, знакомил со Священным Писанием. Это был высший и завершающий этап обучения. Богословие преподавалось Оригеном с такой энергией и силой убеждения, что Григорий сравнивал воодушевление учителя в этот момент с воодушевлением ветхозаветных пророков.

Античная философия изучалась весьма глубоко и разносторонне. Григорий отмечает, что «важнее всего и ради чего трудятся все философы – это нравственные добродетели, благодаря которым душевные силы достигают невозмутимого и уравновешенного состояния» [4, гл. 142].

Очень важно что Ориген «идеологически» и ригористически не отвергал античную мудрость: «он был первый и единственный который склонил меня заняться также изучением эллинской философии ... он требовал, чтобы я занимался философией, собирая по мере моих сил все, какие только есть произведения древних философов и поэтов, не исключая и не отвергая ничего, ибо я еще не мог иметь собственного суждения об этом», – писал Григорий [4, гл. 133-134].

Сам Ориген в письме к Григорию обосновал ряд этапов или ступеней обучения в своей школе каковые он хотел бы видеть в качестве универсальных для всех христианских школ того времени. По его мнению, выпускник его школы, благодаря своему таланту и прилежанию, мог стать «совершенным римским юристом или эллинским философом» [9]. Но все античные науки, включая философию должны стать лишь подготовительной ступенью по отношению к христианству, так же как грамматика, риторика и естественные науки являются пропедевтикой для античной философии.

Школа в Кесарии сохранилась, несмотря на то, что сам Ориген подвергся гонениям и умер в 254 г.

Слушателями кесарийской школы стали впоследствии пресвитер Памфил, «отец церковной истории» Евсевий Кесарийский, ритор Феспесий, епи-

скопы Кесарии Евзой, Акакий и Геласий, а также один из крупнейших отцов церкви Григорий Богослов.

После смерти Оригена Кесарийскую школу возглавляет пресвитер Памфил, видный церковный деятель второй половины III века. Он создает своеобразный культ Оригена как учителя, написав его «Апологию» и собственноручно переписав его многочисленные сочинения. Памфил погиб во время гонений императора Максимиана.

Евсевий Кесарийский, ученик Памфила, ставший епископом города уже во времена легализации христианства в начале IV века [10], несомненно, был связан с кесарийской школой, которая являлась в то время уже не только образовательным, но и научным центром.

При кесарийской школе еще со времен Оригена существовала библиотека. Она была значительно расширена в период руководства школой Памфилом. Подобно лучшим библиофилам древности он собирал по всей империи духовные христианские книги и, как сообщает Иероним, заполучил для кесарийской библиотеки рукопись Евангелия от Матфея на древнееврейском языке [3, с. 78].

Евсевий, по словам Иеронима, продолжил обустройство кесарийской библиотеки, собирая в нее отовсюду рукописи и составляя указатели к ним. Библиотеку времен Евсевия называли «божественной».

Во 2-й половине IV века епископ Евзой, как сообщает Иероним, с большими трудностями пытался восстановить сильно пострадавшую библиотеку. Интересно, что будущий епископ Евзой получил первоначальное образование в Кесарии у языческого ритора Феспесия.

Нового расцвета кесарийская школа достигла в конце IV века под руководством Акакия, уроженца Кесарии. Он в свое время учился в Афинах, затем преподавал в Берите и Антиохии, и, наконец, вернулся в родной город. Акакий был современником и конкурентом в риторическом искусстве знаменитого Либания из Антиохии. По мнению историка Евнапия, Акакий даже превосходил Либания в красноречии, но, к сожалению, он рано умер, и его сочинения не сохранились [5].

В течение всего IV века кесарийская школа сохраняла свою славу, продолжая строить образовательную парадигму на принципах, заложенных Оригеном. Григорий Богослов, отучившийся в афинской школе, пишет о школе в Кесарии как о месте, где христианская истина венчает античную мудрость [2, с. 73].

На рубеже IV-V веков Иероним Стридонский посетил Кесарию. Здесь он подбирал материалы для целого ряда своих сочинений, в том числе «О знаменитых мужах», среди которых описал некоторых кесарийских схолархов.

В V веке в качестве руководителя кесарийской школы прославился уроженец Фив Орион. О нем известно, что он преподавал в лучших школах Александрии и Константинополя, а одно время даже читал лекции императрице Евдокии [11, с. 59]. Несмотря на успех в столице Орион предпочел возглавить школу в Кесарии.

На рубеже V- VI вв. Кесарию посетил крупнейший ритор и христианский философ того времени Прокопий Газский [1]. Правители города стремились привлечь знаменитого ученого в свою школу, суля огромное жалование, но он не согласился, предпочтя вернуться в родную Газу [11, с. 60].

В начале VI столетия в местной школе учился будущий величайший историк Ранней Византии Прокопий Кесарийский, который затем продолжил обучение в Газе, после чего стал придворным историком императора Юстиниана.

Таким образом, кесарийская школа имела выдающееся значение для ранней Византии. В ней обучались видные церковные иерархи и богословы, светские и христианские ученые. Осуждение учения Оригена в 543 году, по мнению И.Ю.Вашевой[3, с. 79], повлияло на последующие оценки значения этой школы в византийской традиции. Несмотря на относительную малочисленность источников V – начала VII веков и, как следствие, недостаток сведений о школе в Кесарии, можно утверждать, что она продолжала сохранять свой авторитет[12].

Выпускники кесарийской школы ещё со времён Оригена были воспитаны в христианской вере с учётом лучших античных традиций. Это было универсальное образование, лучшее для своего времени. Вызывает восхищение и определённое удивление тот факт, что в «век беспокойства» (выражение Э.Р. Доддса о III веке) и резко конфликтных отношений между язычеством и христианством в одном из крупнейших региональных центров восточных провинций – Кесарии была впервые выработана формула протовизантийского культурного синтеза в образовательной сфере. Над традиционными основаниями античной школы (грамматика, риторика, философия) было надстроено, как логическое завершение христианское богословие. Таким образом, классическая традиция не была отброшена христианской школой, которая в тот момент, как церковь и все сообщество христиан, находилась в положении гонимых или едва терпимых. Именно эта формула после нескольких столетий возобладает в византийской школе VI века на основе уже собственно ранневизантийского культурного синтеза.

Литература

1. Болгова А.М. Прокопий Газский: ритор и богослов // Проблемы истории, филологии, культуры. № 2. 2014. С. 101-107.
2. Васева И.Ю. Кесария Палестинская в III – первой половине VII в. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия История. Вып.1(4). Нижний Новгород, 2005. С.13-25.
3. Васева И.Ю. Образование в Кесарии Палестинской в III – первой половине VII вв. // Актуальные проблемы исторической науки и творческое наследие С.И. Архангельского. Нижний Новгород, 2005. С. 72-80.
4. Григорий Чудотворец. Благодарственная речь Оригену // Творения св. Григория Чудотворца. Пг., 1916. С. 18-52.
5. Евнапий. Жизни философов и софистов // Римские историки IV века. М., 1997. С. 225-296.
6. Зайцева И.В. Античное наследие в идеях и деятельности Климента Александрийского. Автореф. канд. дисс. Белгород, 2011.

7. Иероним Стридонский. Книга о знаменитых мужах // Церковные историки IV-V веков. М., 2007. С. 9-60.
8. Лебедев А.П.: Духовенство древней Вселенской Церкви от времен апостольских до X века. СПб., 2003.
9. Письмо Оригена к Григорию Чудотворцу // Творения св. Григория Чудотворца. Пг., 1916. С. 53-56.
10. Сократ Схоластик. Церковная история. М., 1997.
11. Levine L. Caesarea under Roman Rule. Leiden: Brill, 1975.
12. Schemmel F. Die Schule von Caesarea in Palästina // Philologische Wochenschrift. 45. 1925. S. 1277-1280.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

В.А. Валуйский

Проблема непрерывного повышения профессиональной квалификации учителей технологии лежит на стыке педагогических проблем средней школы и обучения взрослых.

Проблемы повышения квалификации педагогических кадров зарубежной, русской и советской школ активно разрабатывались такими видными теоретиками, как Ш. Фурье, Т. Кампанелла, Р. Оуэн, И.Г. Песталоцци, Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский, П.Б. Блонский, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский и другие.

Фундаментальное значение для развития системы непрерывного педагогического образования имели концепция и научные работы НИИ ООВ АПН СССР – Т.Г. Браже, И.П. Глинской, А.В. Даринского, Ю.Н. Кулюткина, А.Е. Марона, В.Г. Онушкина, Е.П. Тонконогой, А.И. Щербакова и других. Особую значимость для исследования проблемы профессиональной подготовки учителей технологии имеют разноаспектные теоретические работы, посвященные отражению в содержании повышения квалификации политехнических знаний, практических и познавательных навыков и умений по их реализации, мировоззренческих идей, проблемных заданий, педагогических задач, направленных на развитие творческих способностей учителей. Это осуществлено Ю.К. Васильевым, В.Н. Вершининым, Ю.А. Гуськовым, М.П. Золотоухиным, А.М. Коростелевой, К.А. Нефедовой, У.Н. Нишаналиевым, Н.А. Филипповой, М.Х. Хайбуллаевым, П.В. Худоминским и др.

Вопросы укрепления связи педагогической теории со школьной реальностью, соблюдения принципа единства научного познания и практики становится особо важным, основополагающим, особенно сегодня, когда школы в условиях рыночной экономики переходят на новые формы и содержание образования (Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, М.А. Данилов, В.В. Краевский, Н.В. Кухарев, И.Я. Лернер, Э.К. Монозон, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Талызина и другие учёные). Особую значимость на этапе реализации общеобразовательной школой заказанных требований приобретает проблема взаимосвязи

зи теории и практики в системе повышения квалификации педагогических кадров, в том числе учителей технологий.

Повышение квалификации учителей технологии не только основывается на их политехнической подготовке, но и тесно взаимосвязано с не менее важной проблемой – трудовой политехнической подготовкой учащихся общеобразовательных школ. В исследованиях последнего периода (П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, К.А. Иванович, А.Е. Голомшток, И.С. Марьенко, К.К. Платонов, В.А. Поляков, И.Ф. Свадковский, М.Н. Скаткин, А.Е. Ставровский, Д.А. Тхоржевский, С.Г. Шаповаленко, А.А. Шибанов, Г.И. Щукина и др. учёные) отражены общепедагогические, психологические и методологические идеи подготовки молодёжи к жизни и труду.

Для современной школьной системы характерными являются новые типы учебных заведений, включение значительного числа педагогических работников в экспериментально-исследовательскую деятельность, в творческий поиск нового содержания образования, инновационных технологий, форм и методов.

В связи с изменением производственных сил, внедрением новых технологий, технических новшеств, увеличением значения роли человеческой индивидуальности в сфере экономики, культуры, экологии, учитель технологии должен обладать высоким аналитическим мышлением, интеллектуальными умениями и навыками, высоким творческим потенциалом. Основой непрерывного экономического повышения является развитие технологической культуры педагога, обновление педагогической технологии.

Профессионально-педагогическая культура должна обеспечить функционирование учителя как субъекта педагогической деятельности. Модель деятельности и личности педагога представлена в профессиограмме. Она отражает его основные функции, требования к учителю современной политехнической школой, круг теоретических знаний, практических умений и навыков, интегративные профессионально-личностные качества. Она, следовательно, моделирует результат, который должен быть достигнут в процессе обучения в ВУЗе и самостоятельной педагогической деятельности. Данный результат, смоделированный профессиограммой, предполагает уровень технологической культуры учителя технологии, что предполагает владение с основными приёмами работы с механизмами и приспособлениями, выполнение правил безопасности при работе с металлом, древесиной, пластмассой, фанерой, проволокой и картоном, владение технико-технологическими сведениями, технологической картой, таблицами и схемами [6].

Исследования показывают, что личность самореализует себя в самообразовании, в непрерывном повышении квалификации, расширении кругозора, совершенствовании экономической культуры. Для того чтобы научить педагога понятиям экономики и чтобы он мог ориентироваться в вопросах экономической теории и практики, необходима система непрерывного экономического образования, которая представляет собой:

систему непрерывного повышения квалификации учителей технологии при Институте (Центре) усовершенствования учителей; систему занятий с учите-

лями технологии общеобразовательных школ в плане работы методического объединения по таким вопросам как: экономическая культура педагога; основы предпринимательства; домашняя экономика и бюджет; основы маркетинга и менеджмента; использование электронных образовательных ресурсов на уроках технологии; разработку программ по экономике в системе уроков технологии и экономических задач для учащихся; проведение открытых уроков по информационному воспитанию учащихся в системе занятий технологии; семинары, дискуссии, «круглые столы», конференции по вопросам формирования, углубления и совершенствования технологической культуры педагога.

Повышение квалификации работников образования предполагает самообразование педагога. Основой самообразования является поиск литературы, исследований, статей, обзоров. Анализ научных сведений сконцентрируется в теме самообразования. Публикация статей или тезисов показывает высокий уровень профессиональной культуры учителя технологии.

В современных социально-экономических условиях педагог, занимающийся подготовкой школьников к труду, должен обладать широким политехническим кругозором, общетрудовыми и профессиональными умениями в области материального производства, знаниями в технологии обработки конструкционных материалов, определённым уровнем педагогической и экономической культуры [5].

Самообразование педагога в современных социально-экономических условиях является постоянным пополнением профессиональной, технологической, экономической, педагогической и общекультурной информации, постоянным обновлением индивидуального социально-экономического опыта.

В современном обществе постоянное самообразование, с одной стороны, все больше становится условием успеха в деятельности, а с другой – и это особенно важно – она гарантирует от интеллектуального оскудения личности.

Особо важное место занимает пополнение знаний по преподаваемому предмету и знакомство с новейшими данными соответствующей науки, развитие педагогических, психологических и методологических знаний и умений.

Непрерывное повышение квалификации работников образования как закономерный, научно обоснованный, необходимо доказанный школьной практикой и социально-экономическими условиями, а также работой методических служб процесс, имеет ряд основополагающих принципов (по А.П. Владиславлеву).

Принцип целенаправленности в обучении. Он служит для определения границ системы непрерывного образования, носит методический характер и направлен непосредственно на управление неорганизованным образованием учителя на протяжении всей его сознательной жизни. Он позволяет дифференцировать стихийное образование учителя, целенаправленно воздействовать на его общеинтеллектуальное развитие, а также установить взаимосвязи между организованным образованием (в пединституте, ИУУ, РМК, школе) и

общими процессами социализации образования в различных группах населения, просветительных учреждениях.

Принцип индивидуального обучения. В процессе индивидуального обучения учитываются неповторимые особенности характера каждой личности учителя. В зависимости от этого определяются особые подходы и методы, содержание образования, которые для данного человека могут организовать максимальное развитие его умственных способностей.

Принцип непрерывности. Он обуславливает непрекращаемость процесса обучения, такое изменение задач и целей определенных элементов учебной системы, которые должны привести к максимальному эффекту непрерывного образования. Здесь подразумевается не только понятие «непрерывное образование» отдельного человека, а вся система учреждений непрерывного образования педагогических кадров, существующая в народном образовании нашего государства.

Принцип системности. Он означает создание такой системы непрерывного образования, для которой организационным принципом и основой конструирования является системный подход [2].

Система непрерывного образования учителей должна охватить все грани их образовательно-просветительной деятельности – повышение технологической, педагогической и экономической культуры педагогических работников.

В свою очередь В.К. Невлев выдвигает в качестве основных следующие принципы [4].

Принцип поэтапности. Как известно, принципом обучения принято называть исходное руководящее положение, определяющее ход преподавания и учения. Отталкиваясь от этого условия, мы должны предположить, что процесс непрерывного образования включает в себя обязательные этапы как в содержательном аспекте, так и в примерном соблюдении их последовательности. Большое значение для координации поэтапного, многоступенчатого процесса повышения квалификации учителя играет использование прогностической информации, постановка целей и стимул перспективы.

Принцип комплексности. Профессионально-педагогические умения учителя трудового обучения включают в себя профессиональные (общетрудовые умения и специальные умения по предмету) умения. Принцип системности предполагает совершенствование и наращивание умений в совокупности по горизонтали (количественный аспект). Принцип комплексности означает одновременное, взаимосвязанное. Качественное углубление этих умений по вертикали.

Принцип восполнения и замены. При организации и решении задач непрерывного образования необходимо, прежде всего, определить, что учитель должен знать и уметь, как ему справиться с усложнившейся организацией учебно-воспитательного процесса в школе, нарастающим объемом социально-педагогической информации. Педагогическая деятельность нуждается в постоянной подпитке и дополнении учебно-педагогической информацией.

Часть пробелов в знаниях педагог заполняет сам, а большую – в результате организованного повышения квалификации.

Принцип восполнения и замены предполагает, что школьные реалии и диалектика жизни заставляет учителя не только постоянно делать ревизию, но и производить пополнение и ремонт имеющихся у него педагогической информации и методической компетентности.

Принцип конкретности или конкретных ситуаций. В процессе организации непрерывного образования мы имеем дело не только с индивидуальным обучением неповторимого по характеру человека, но и с бесчисленным множеством конкретных ситуаций, которые зависят от обучаемого или в которые его ставит жизнь. Ситуации можно прогнозировать, задавать, исключать, изменять, но совсем их не учитывать нельзя.

Принцип конкретности означает необходимость учета и внесения корректив в процессы запланированного обучения, самообразования и самовоспитания в зависимости от сложившихся ситуаций.

Принцип вариативности. У каждого человека, кроме индивидуальной неповторимости, есть принадлежность к определенному социуму или какой-то общности. Это могут быть объединяющие национальные, религиозные, половые, возрастные отличия и особенности. Ближайшее окружение, семейное положение, место жительства, принадлежность определенному экономико-географическому региону, педагогический стаж, образование, уровень профессиональной квалификации.

Принцип вариативности предполагает возможность выбрать один из планов непрерывного образования, как для конкретной общности, так и для личности. При планировании, организации, разработке содержания образования необходимо учитывать личностные особенности педагога – способности, интересы, задатки, запросы; педагогические характеристики – практическую подготовленность и необходимость, педагогический стаж, вид и уровень образования, профессионализм; демографические данные – тип школы, место жительства, принадлежность географическому региону.

Принцип гибкой подготовки. Этот принцип наиболее близок и взаимосвязан с принципом вариативности. Но если вариативность отражает особенности планирования, то гибкость непрерывного образования отражает особенности его технологического процесса.

Принцип гибкой подготовки означает подвижность вариативного обучения учителя с расчетом на то, что педагог, ориентируясь только на присутствующий ему вид творческого труда, сам выберет цикл лекций, спецкурсов, разрабатывает примерный путь повышения квалификации, самосовершенствования.

Изменение учебных программ и планов, нарастающий поток педагогической информации, диалектика жизни с рыночной экономикой отражаются на школьных реалиях. Путь к подготовке учителя, к творческой работе сегодня – это гибкость непрерывного образования.

Принцип оперативности или мобильности. Любое дело хорошо лишь тогда, когда держит руку на пульсе жизни, своевременно реагирует на ее изменения.

Принцип оперативности (мобильности) означает быстрое реагирование на внешние и внутренние факторы, изменяющие их и вносящие коррективы в систему непрерывного образования. От оперативного реагирования данная система совершенствуется, эффективность повышается, ее результаты становятся актуальными и злободневными.

Принцип динамичности. Организаторам непрерывного образования следует помнить, что динамичное, поступательное движение вперед дает положительный эффект.

Принцип динамичности контролирует темп и направление движения процесса непрерывного образования, позволяет сделать его приемлемым в исполнении. Удачно выбранный темп и разумное содержание обеспечивают необходимую динамику процессу непрерывности.

Принцип оптимальности. Принцип оптимальности дает возможность предложить педагогу диагностированные рекомендации для выбора им идеального варианта непрерывного образования, соответствующего его внутренним запросам, психологическим особенностям и внешним условиям, приносящие профессиональное удовлетворение. Все это должно представлять совокупность благоприятствующих условий для поэтапного и других форм усвоения знаний.

Принцип самосовершенствования. Самостоятельное повышение своей квалификации занимает значительное место в системе непрерывного образования учителя. Принцип самосовершенствования определяет непрерывное образование как систематическую, целенаправленную деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений и навыков путем самообразования, самовоспитания, безграничной работы над собой. Опора на те или иные принципы позволяет педагогу более основательно подходить к вопросу повышения своей квалификации.

Литература

1. Владыка М.В. Формирование основ экономической культуры старшеклассников. Автореферат дисс. на соиск. уч. степ. к.п.н. Белгород, 1998.
2. Владиславлев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. – М.: Молодая гвардия, 1978. – С. 33-67.
3. Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. Автореферат дисс. на соиск. уч. степ. д.п.н. М. 1994.
4. Невлев. В.К. Непрерывное повышение квалификации учителей труда : Монография, 1995.
5. Панасенкова М.М. Условия совершенствования системы повышения квалификации педагогических работников.
6. Электронный ресурс: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2706
7. Педагог как субъект педагогической деятельности. Электронный ресурс: http://www.razlib.ru/psihologija/pedagogicheskaja_psihologija_konspekt_lekcii/p5.php

ПОДГОТОВКА РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ К ВНЕДРЕНИЮ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА «ГТО»

А.В. Воронков, И.Н. Никулин, О.Э. Сердюков

В Концепции социально-экономического развития России до 2020 года физическая культура и спорт наряду с развитием здравоохранения, образования, повышением экологической безопасности рассматривается как важнейший фактор развития человеческого потенциала. В целях дальнейшего совершенствования государственной политики в области физической культуры и спорта, создания эффективной системы физического воспитания, направленной на развитие человеческого потенциала и укрепление здоровья населения Указом Президента Российской Федерации от 24.03.2014 года был возрожден Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» [4]. Правительством Российской Федерации утверждены Положение и федеральный план по поэтапному внедрению Комплекса ГТО [2].

Комплекс ГТО является программной и нормативной основой физического воспитания населения, предусматривает подготовку к выполнению и непосредственное выполнение различными возрастными группами (от 6 до 70 лет и старше) населения России установленных нормативов по 3 уровням трудности, соответствующим золотому, серебряному и бронзовому знакам отличия.

Комплекс «ГТО» состоит из 11 ступеней. Все контрольные испытания делятся на обязательные и «по выбору». Обязательные испытания (тесты) в соответствии со ступенями структуры комплекса подразделяются на: испытания по определению уровня развития скоростных возможностей, выносливости, силы и гибкости. Испытания по выбору в соответствии со ступенями структуры Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса подразделяются на тесты по определению уровня развития скоростно-силовых возможностей, координационных способностей, по определению уровня овладения прикладными навыками [1].

Решением Министерства спорта Российской Федерации Белгородская область включена в число 12 пилотных субъектов, в которых будет проводиться внедрение Комплекса ГТО с опережением на 1 год. В соответствии с рекомендациями Министерства спорта Российской Федерации в Белгородской области создан региональный центр тестирования.

Приоритетной группой будет учащаяся молодежь и студенты. Так уже с января по май 2015 года будет осуществлена сдача нормативов среди обучающихся и работников общеобразовательных и профессиональных образовательных учреждений. С 2016 года к сдаче нормативов Комплекса будут

приобщены работники трудовых коллективов и неработающая часть жителей области.

Одной из первоочередных задач является подготовка специалистов к работе по внедрению Комплекса ГТО. В связи с этим, на базе факультета физической культуры Педагогического института НИУ «БелГУ» открыты курсы повышения квалификации по программе «Организационно-методические основы внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». Целью проведения курсов повышения квалификации овладение слушателей компетенциями по организации и методике проведения мероприятий Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». Для слушателей предусмотрен значительный объем информационных и методических практико-ориентированных материалов, которые позволят получить ответы на сложные вопросы из практики организации, проведения и судейства мероприятий ВФСК ГТО.

Программа рассчитана на 36 часов. Она предусматривает изучение трех модулей. Первый модуль: ВФСК ГТО – программная и нормативная основа физического воспитания населения. На теоретических занятиях слушатели курсов изучают историю возникновения и развития комплекса ГТО в СССР, России и Белгородской области, рассматривают нормативно-правовое обеспечение ГТО. Порядок организации тестирования населения в рамках ВФСК ГТО. Особое внимание уделяется вопросам организации деятельности регионального центра тестирования, формированию групп для тестирования, подаче заявок на прохождение тестирования совершеннолетними и несовершеннолетними гражданами. Рассматриваются особенности внедрения ВФСК ГТО на предприятиях и в учреждениях, взаимодействие с частными лицами.

Второй модуль – Организация и методика приема испытаний комплекса ГТО. На семинарских занятиях особое внимание уделяется формированию судейских коллегий, ведению судейских протоколов, порядку предоставления результатов в центр тестирования.

На практических занятиях подробно рассматривается процедура тестирования всех контрольных испытаний. Слушателям предлагаются учебные видеофильмы с демонстрацией порядка и правил приема практических испытаний комплекса, демонстрируются возможные ошибки, предоставляется возможность попробовать себя в роли судьи и тестируемого. Приведем пример последовательности методики обучения слушателей приему обязательных испытаний по определению уровня развития силовых качеств:

1. Требования к месту проведения тестирования (подтягивания из виса лежа, подтягивания из виса, сгибание-разгибание рук в упоре лежа и в упоре о гимнастическую скамью, рывок гири).
2. Выбор участниками вида испытаний.
3. Содержание разминки перед тестированием.
4. Показ, объяснение, возможные ошибки.
5. Последовательность приема нормативов.

6. Особенности правил приема нормативов.
7. Работа судейской бригады.
8. Интерпретация результатов.

Третий модуль – Подготовка к сдаче испытаний комплекса ГТО. На практических занятиях рассматриваются вопросы технической и физической подготовки, методы и методики развития физических способностей. Изучаются вопросы подготовки к тестированию.

С целью оптимизации образовательного процесса и его интеграции в профессиональную деятельность при практическом обучении на курсах широко используются интерактивные методы: решение практических задач, рассмотрение конкретных ситуаций и другие.

Литература

1. Государственные требования к уровню физической подготовленности населения при выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО): Утверждены Приказом Минспорта 8 июля 2014 г. – № 575.
2. Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО): Постановление Правительства РФ от 11 июня 2014 г. N 540.
3. Об утверждении образца и описания знака отличия Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО): Утверждены Приказом Минспорта 19 августа 2014 г. – № 705.
4. О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе "Готов к труду и обороне" (ГТО)": Указ Президента Российской Федерации от 24 марта 2014 г. N 172.
5. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года: утверждена распоряжением Правительства РФ от 7.08.2009 г. – №1101-р.

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ – К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.А. Галкина, Н.А. Гарифулина, О.П. Нагель

Начиная с 2000 года (со дня вступления в силу «Национальной доктрины образования в Российской Федерации»), от всех участников системы общего образования в России требуется находиться в состоянии готовности к перманентным изменениям. Процесс внедрения инноваций осложнен недостаточной готовностью педагогов к их осуществлению.

В целях оптимизации и программирования процесса управления инновационным развитием современной школы, учета рисков введения нововведений в МБОУ СОШ №8 г. Белгорода в 2014 г. было проведено эмпирическое исследование 60 педагогов с использованием пакета диагностических методик: методика изучения сопротивления инновациям А.В. Кошарного; методика «Система мотивов профессиональной деятельности» А.В. Кошарного; методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко. Рассмотрение результатов проводилось в соответствии с полом и возра-

том до 35 лет («Зрелый возраст, I период») и от 36 лет («Зрелый возраст, II период»).

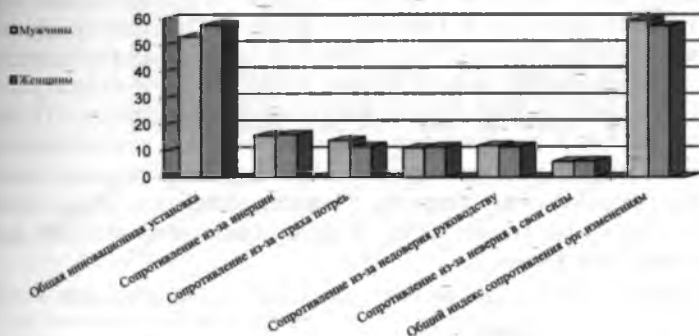


Рис. 1. Гендерный аспект сопротивления инновациям

Из рисунка №1 видно, что «Общая инновационная установка» у женщин-педагогов выше, чем у мужчин, равно как и «Сопротивление из-за инерции», «Сопротивление из-за признания инноваций нецелесообразными», «Сопротивление из-за неведения в свои силы». «Общий индекс сопротивления» организационным изменениям выше у мужчин-педагогов. Показатель «Сопротивления инновациям из-за страха потерь» выше у женщин-респондентов. Проверка гендерных различий по t-критерию Стьюдента показала, что статистически достоверным ($\alpha \geq 2,1$) является различие: «Общая инновационная установка», «Сопротивление инновациям из-за признания их нецелесообразными», «Сопротивление из-за страха потерь».

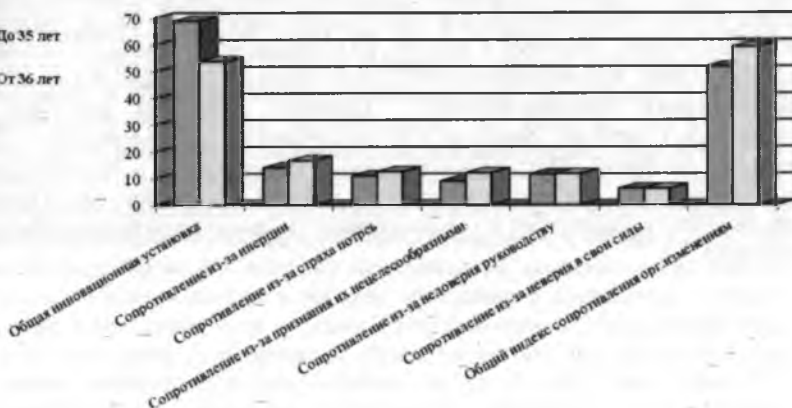


Рис. 2. Возрастной аспект сопротивления инновациям

Анализ возрастного аспекта сопротивления инновациям позволил сделать вывод: у педагогов в возрасте до 35 лет «Общая инновационная установка» выше, чем у педагогов в возрасте от 36 лет, а «Общий индекс сопротивления инновациям» ниже. Наиболее выраженная разница между этими возрастными границами наблюдается при анализе таких видов сопротивления, как «Сопротивление из-за инерции», «Сопротивление из-за страха потерь», «Сопротивление из-за признания их нецелесообразными». Проверка возрастных различий по t-критерию Стьюдента показала, что статистически достоверным ($\alpha \geq 2,1$) является различие: «Общая инновационная установка», «Сопротивление из-за инерции», «Сопротивление из-за страха потерь», «Сопротивление из-за признания их нецелесообразными», «Общий индекс сопротивления инновациям».

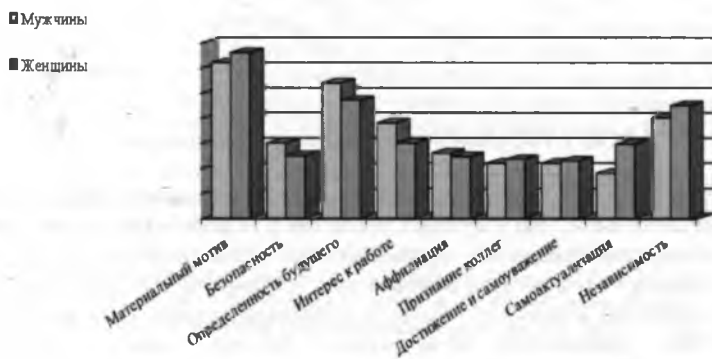


Рис. 3. Гендерный аспект мотивации профессиональной деятельности

В результате анализа гендерного аспекта мотивации профессиональной деятельности педагогов выявлено: у мужчин-педагогов доминируют следующие мотивы профессиональной деятельности «Безопасность», «Определенность будущего», «Интерес к работе», «Аффилиация»; у женщин – «Материальный мотив», «Признание коллег», «Достижение и самоуважение», «Самоактуализация», «Независимость». Проверка гендерных различий по t-критерию Стьюдента показала, что статистически достоверным ($\alpha \geq 2,1$) является различие: «Материальный мотив», «Потребность в безопасности», «Определенность будущего», «Интерес к работе», «Аффилиация», «Признание коллег», «Достижение и самоуважение», «Самоактуализация», «Независимость».

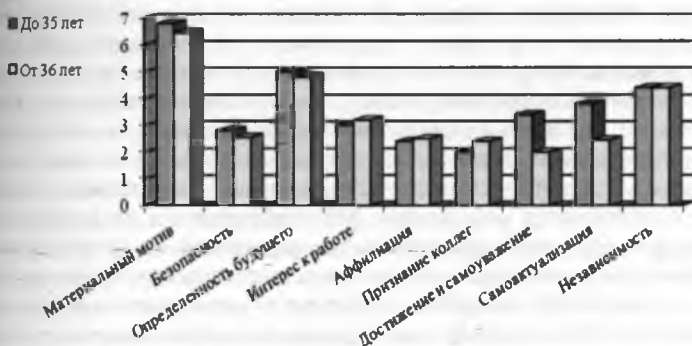


Рис. 4. Возрастной аспект мотивации профессиональной деятельности педагогов

Анализ мотивации профессиональной деятельности педагогов (рис. 4) с учетом возраста позволил сделать выводы о преобладании в I периоде зрелого возраста материального мотива, мотивов «Безопасность», «Определенность будущего», «Достижение и самоуважение», «Самоактуализация», также выражен мотив «Независимость». Во II периоде зрелого возраста актуализированы мотивы «Интерес к работе», «Аффiliation», «Признание коллег». Проверка возрастных различий по t-критерию Стьюдента показала, что статистически достоверным ($\alpha \geq 2,1$) является различие: «Материальный мотив», «Потребность в безопасности», «Определенность будущего», «Интерес к работе», «Признание коллег», «Достижение и самоуважение», «Самоактуализация».

В результате корреляционного анализа взаимосвязи параметров шкал «Система мотивов» и «Спротивление инновациям» выявлено: мотив «Определенность будущего» статистически положительно связан с «Спротивлением из-за страха потерь», соответственно, чем более работник будет стремиться реализовать данный мотив, тем более он будет обеспокоен возможными в будущем потерями. Мотивы «Интерес к работе», «Достижение и самоуважение» и «Самоактуализация» положительно коррелируют с «Общей инновационной установкой», соответственно, чем выше интерес к работе, чем больше стремление к самореализации и самоуважению, тем более у работника будет проявляться инновационная установка. Мотив «Независимость» прямо коррелирует с сопротивлением изменениям из-за признания их нецелесообразными: чем более у работника стремление к независимости, тем более он будет проявлять этот вид сопротивления, воспринимая инновации как угрозу. Мотив «Интерес к работе» отрицательно коррелирует с сопротивлением инновациям из-за инерции, из-за признания их нецелесообразными, из-за недоверия руководству, с общим индексом сопротивления. Соответственно, чем меньше интерес к работе, тем более у работника проявляются указанные виды сопротивления. Мотив «Признание коллег» отрицательно коррелирует с сопротивлением из-за недоверия руководству: чем более работник мотивирован признанием коллег, тем менее проявляется этот вид со-

противления инновациям. Мотив «Достижение и самоуважение» отрицательно коррелирует с сопротивлением инновациям из-за инерции, из-за признания их нецелесообразными, из-за неверия в собственные силы, с общим индексом сопротивления изменениям: сопротивление работника будет меньше, если мотивом его профессиональной деятельности является достижение и самоуважение. Мотив «Самоактуализация» имеет отрицательную корреляцию с сопротивлением из-за инерции и из-за страха потерь, с общим индексом сопротивления инновациям, «Независимость» с сопротивлением из-за неверия в собственные силы: работник, стремящийся в профессиональной деятельности к самоактуализации, менее всего демонстрирует перечисленные виды сопротивления, работник более всего стремящийся к независимости, сопротивляется изменениям из-за неверия в собственные силы меньшим образом.



Рис. 5. Анализ уровня эмоционального выгорания по половому признаку

Из рис. 5 видно, что уровень эмоционального выгорания как степени сформированности психологической защиты (и одной из трех фаз стресса) у мужчин – педагогов гораздо выше, чем у женщин.

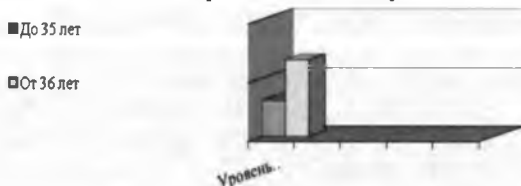


Рис. 6. Анализ уровня эмоционального выгорания в I и II периодах

Анализ уровня эмоционального выгорания (рис.6) с учетом возраста респондентов позволил сделать вывод о том, что у педагогов в I периоде этот показатель гораздо ниже, чем у педагогов, находящихся во втором периоде зрелости. Проверка поло-возрастных различий по t-критерию Стьюдента при анализе уровня эмоционального выгорания показала, что различия по всем параметрам являются статистически достоверными ($\alpha \geq 2,1$).

Результаты корреляционного анализа параметров шкал «Сопротивление инновациям» и «Уровень эмоционального выгорания» показали отрицательную связь эмоционального выгорания с общей инновационной установкой: чем выше уровень эмоционального выгорания, тем меньше установка на

изменения. Уровень эмоционального выгорания положительно коррелирует с сопротивлением изменениям из-за страха потерь, из-за признания их нецелесообразными, с общим индексом сопротивления организационным изменениям: чем выше уровень эмоционального выгорания, тем более проявляются перечисленные виды сопротивления. Также отметим, что шкала «Уровень эмоционального выгорания» имеет положительную корреляцию с возрастом, соответственно, чем больше возраст работника, тем более у него сформировано эмоциональное выгорание как фактор защиты от стресса.

Таким образом, инновационная установка у женщин-педагогов выше, чем у мужчин; общий индекс сопротивления организационным изменениям выше у мужчин-педагогов. У педагогов в возрасте до 35 лет общая инновационная установка выше, чем у педагогов в возрасте от 36 лет, а общий индекс сопротивления инновациям ниже. Мужчины-педагоги чаще в профессиональной деятельности мотивированы стремлением к безопасности, к определенности будущего, интересом к работе, к аффилиации; женщины – материальным мотивом, стремлением к признанию коллег, к достижениям и самоуважению, к самоактуализации, к независимости. В I периоде зрелого возраста наблюдается преобладание материального мотива, мотива «безопасность», «определенность будущего», «достижение и самоуважение», «самоактуализация», также выражен мотив «независимость»; во II периоде зрелого возраста актуализированы мотивы «интерес к работе», «аффилиация», «признание коллег».

Результаты проведенного исследования легли в основу программы управления процессом внедрения ФГОС ООО в образовательную деятельность МБОУ СОШ № 8 г. Белгорода.

Литература

1. Кошарный, А.В., Опыт изучения мотивационных комплексов в контексте организационного поведения личности [Текст] / А.В. Кошарный // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2006. – № 1. – С. 129–131.
2. Райгородский, Д.Я., Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст] : учеб. пособие. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2011. – 672 с.

СОЦИАЛЬНЫЕ РОЛИ И ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Г.Ф. Гордиенко

Современный учитель, какой он? Какие функции выполняет учитель в обществе сегодня? Пожалуй, сложно однозначно ответить на эти вопросы.

Слово «учитель» определяется как наставник, преподаватель, т. е. подчеркиваются две его основные функции – руководство приобретением и реализацией социального опыта учеником и передача накопленного человечеством знаний. Эти две функции учителя были основными на всем протяжении человеческой истории (и у средневековых монахов, выступавших в роли учителей, и у светских педагогов). Содержание

наставнических и преподавательских функций в связи с развитием общества и теми конкретными целями и задачами, которые оно ставило в сфере воспитания подрастающих поколений, изменялось. Современный учитель – это профессионал, он соединяет в себе любовь к делу и к ученикам.

Значимость роли учителя в прогрессивном развитии общества определил русский педагог К.Д. Ушинский (1823-1870): «Воспитатель, стоящий вровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра и сознаёт, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории, что на этом зиждутся царства и им живут целые поколения» [3].

Роль педагога в обществе сегодня, т.е. его социальные функции, претерпевают изменения вместе с развитием самого общества. Иначе и быть не может: педагог живёт в обществе и, следовательно, вместе с ним переживает все те же эволюционные и революционные перемены, которые происходят в этом обществе. Неудивительно, что в разные исторические эпохи социальная роль педагога менялась, эволюционировала.

В современном обществе педагог выполняет роль «двигателя», катализатора (ускорителя) общественного прогресса. Воспитывая молодое поколение, он в значительной мере способствует формированию людей, владеющих новой и прогрессивной производственной технологией, специалистов, быстро схватывающих всё передовое в разносторонней жизни общества. И, таким образом, в прогрессивном развитии общества. В ускорении этого развития, несомненно, есть значительная доля сил и многолетнего труда педагога.

Профессиональный педагог составляет преемственное звено в неразрывной цепи между историческим прошлым общества и его перспективным будущим – через молодое поколение. Он, как эстафету, передаёт опыт жизни исторического прошлого общества перспективному будущему [1].

Есть специфическая функция педагога – выполнять роль «аккумулятора», накапливающего в себе социальный опыт. В этой роли он выступает как хранитель и носитель многообразных общественных ценностей: общечеловеческих, культурных, интеллектуальных, духовных и др. Накапливая всю жизнь эти ценности в себе, он их затем передаёт молодому поколению. Значит, здесь роль педагога не сводится лишь к аккумулярованию, он одновременно является и главным звеном в механизме передачи накопленного старшими ценностного опыта молодым. По сути, здесь отмечается не одна, а две социальные подцели педагога: накопить, чтобы передать.

Одна из социальных ролей педагога состоит в том, что он выступает как *специалист*, оценивающий культуру общества, опыт общественных отношений, взаимоотношений и поведения людей, достигнутый к тому времени. Его оценки: есть факторы хорошие и плохие, есть и промежуточные. Из общего фонда культуры он выбирает тот материал, который будет ценен, по-

лезен (с субъективной точки зрения) для пользования в воспитательно-образовательной работе с детьми. В этой функции педагог играет не только прогрессивную роль, но иногда и консервативную. Дело в том, что субъективно педагоги старшего поколения собственные юные и молодые годы с вершины прожитого ностальгически переживают как совершенные, почти идеальные, а новые веяния в жизни порой воспринимаются как разрушение прежних устоев (на самом деле это часто так и есть), как крах, а потому – неприемлемые [2].

Но в целом общественный прогресс определяется, конечно, не только деятельностью педагогов, но и другими факторами, и его не остановить консервативными взглядами отдельных педагогов. И всё же большинство педагогов выбирает новое в детской среде и продвигает это новое в систему общественных отношений.

Педагог – это лицо, уполномоченное обществом представлять мир молодёжи перед старшим поколением.

Профессиональный педагог как никто другой знает характерные физиологические и психологические черты и другие особенности детей, подростков, юношей и девушек, своеобразие и возможности их разностороннего развития на разных возрастных ступенях. Поэтому он может, способен и имеет моральное право со знанием дела, компетентно высказывать свои суждения перед обществом о воспитании молодёжи, создавать общественное мнение по злободневным проблемам практики и теории воспитания.

И, наконец, ещё одна, едва ли не главная, социальная функция педагога – формирование духовного мира молодёжи в соответствии с принципами и ценностями конкретного общества. Именно над этим педагог работает постоянно, формируя у подрастающего поколения знания, понятия и убеждения о правилах человеческого общежития в соответствии с принципами и нормами нравственности, права, эстетики. Воспитывая у молодёжи представления об общечеловеческих ценностях, педагог учит её регулировать своё поведение в соответствии с этими ценностями, жить по принципам доброты и милосердия, терпимости, уважения и гуманности по отношению к другим [4].

Проходит время, меняется общество, ничто не стоит на месте. Изменяются предъявляемые требования к образованию. Каждый из нас должен учиться у времени, в котором живет.

Учитель во все времена был уважаемым человеком в обществе. Когда – то он был чуть ли не единственным образованным человеком, особенно на селе, а его эрудиция – основным источником знаний. Сегодня книги, журналы, телевидение и Интернет стали важнейшими источниками информации, что как бы оттеснило учителя, лишив его данного приоритета. А потому ему приходится много работать, чтобы и сегодня быть наиболее информированным, доказывая особую значимость педагога, как для детей, так и для их родителей, доказывая право на уважение и авторитет.

Так будем же не только надеяться, что в скором времени учитель станет снова уважаемой фигурой в нашем обществе, но и прилагать все усилия к возвращению престижности профессии – **УЧИТЕЛЬ!**

Литература

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности // Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993.
2. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя // Л.М. Митина. – М., 1998.
3. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В II т. – М., 1951. – Т. 2. – С. 32.
4. Учитель в обществе и его социальные функции / Педагогика [Электронный ресурс: <http://paidagogos.com/?p=62>].

СОЗДАНИЕ КОМФОРТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЯ С УЧЕНИКАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Е.Л. Демина, Т.В. Загарских,

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей ядра образования. Изменение парадигмы педагогического образования и превращение его по существу в образование психолого-педагогическое, означает необходимость такого содержания, которое позволит осуществлять в процессе своей профессиональной деятельности обучение, ориентированное на развитие учащихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуально-го и личностного потенциала.

Каким же должен быть педагог, который решит поставленные перед ним такие общественные задачи? Это человек светлого разума, большого любящего сердца, чистой души, который ставит в центр всей образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Чтобы развивать и поддерживать ребенка, В.А. Сухомлинский считал, что педагог должен сохранять в себе ощущение детства; развивать в себе способности к пониманию ребенка и всего, что с ним происходит; мудро относиться к поступкам детей; верить, что ребенок ошибается, а не нарушает с умыслом; защищать ребенка; не думать о нем плохо, несправедливо и, самое важное, не ломать детскую индивидуальность, а исправлять и направлять ее развитие, памятуя о том, что ребенок находится в состоянии самопознания, самоутверждения, самовоспитания [5].

В пятом веке до нашей эры греческий философ Сократ говорил: «Воспитание и образование – единственное средство, ведущее к идеалу человека разумного и добродетельного». Учитель воспитывает, обучает личным примером и словом. Умный, душевный учитель владеет словом в полной мере, охраняя и укрепляя здоровье детей, используя в своей деятельности педагогическую психотерапию.

Под психотерапией понимается комплексное лечебное воздействие с помощью психических средств на психику больного, а через нее на весь ор-

ганизм с целью устранения болезненных симптомов и изменения отношения к себе, к своему состоянию и окружающей среде.

Основное средство психотерапевта – слово. Трудно измерить глубину влияния на психику таких опосредуемых факторов как авторитет врачающего, сопереживание, эмоциональный резонанс и взаимодействие между врачом и пациентом. По сути, врач-психотерапевт, активно взаимодействуя на изменение установок, отношение человека к себе и к окружающему, выступает как учитель жизни. Но, нетрудно заметить, что те же задачи и с помощью тех же в средств, решает, воспитывая растущего человека, и учитель. И он в повседневной жизни ребенка выступает в роли психотерапевта. Именно поэтому К.Д. Ушинский сравнивал педагогику с искусством врачевания.

При изучении адаптации учащихся первых классов к школе было выяснено, что личность учителя имеет большее значение, чем организация режима дня, чередование уроков, учебная нагрузка и другие психогигиенические факторы. Стиль педагога с учеником формирует самооценку школьника, его самосознание.

Требовательный, суровый, резкий учитель воспринимается учащимися как злой и сердитый. В качестве самозащиты у школьников формируется завышенная самооценка, и они неохотно выполняют требования педагога.

Психологи установили, что овладение учащимися программного материала зависит от личности учителя, его манеры изложения. Искусство улыбки, интонация голоса, поощрение взглядом – это все слагаемые психотерапевтического воздействия на ученика. Давно доказано, что эмоциональная окраска сообщения воздействует сильнее, чем содержащаяся в нем информация. Учителю рекомендуется переносить в процесс обучения приемы эмоционального воздействия на ученика, накопленные в искусстве. Возбуждать воображение учащихся, вызывать состояние ожидания, эффект сопереживания можно следующими приемами: перестановкой логических событий, акцентом на деталях, использованием недосказанности. Надо помочь ученику найти ту сферу деятельности, в которой он может проявить себя, завоевать уважение товарищей, утвердить свое достоинство, подняться на свою маленькую вершину [1].

Главное в педагогической психотерапии – гуманизация воспитания и обучения. Создать мажорное настроение, атмосферу раскрепощенности и творческого учения, учения с удовольствием, с чувством защищенности и равенства, свободного выбора – все это ядро психотерапевтического общения между учителем и учеником. Этот путь общения позволяет решать такие задачи, которые традиционными педагогическими приемами не решаются. Человек должен верить в себя, в то, что сам может преодолеть трудности. Если он знает, что его понимают, тогда у него вырастают силы внутренних резервов [2].

Когда отношения между учеником и педагогом складываются как отношения взаимного доверия и уважения, слово учителя приобретает ту же функцию, что и слово врача – психотерапевта – функцию внушения.

Известно, что «слово лечит, слово и калечит». Умело и вовремя сказанными словами можно усиливать познавательную деятельность человека, формировать и корректировать его нравственное развитие, исправлять недостатки характера, снимать утомление, нервно-эмоциональное напряжение.

Личностный подход к ребенку, глубокое понимание его характера, особенностей развития, причин затруднений в учебе и отклонений поведения – основа эффективности взаимодействий [6].

Вся методика обучения и воспитания должна быть подчинена пробуждению у ребенка уверенности в себе, стимулированию познавательной активности, обеспечению его успешной деятельности. Эмоциональное благополучие, чувство успешной деятельности становится решающим условием душевного здоровья школьников, исключает появление тревожности, нервно-психических отклонений, формирует активную жизненную позицию [3].

Личность Учителя навсегда остается в сердце каждого человека, ведь столько дней, наполненных незабываемыми событиями детства, становления, взросления, пережиты вместе. Мы горды тем, что причастны к великому делу учительства через своих коллег, о которых хотим упомянуть в этой статье.

Елена Анатольевна – коллеги называют ее «Учителем от Бога», восхищаются ее умением так вести уроки, что каждый из нас испытывает чувство гордости. Она внимательная, доброжелательная, исполнительная, как она сама говорит – педантичная – любящая порядок, аккуратность. Елена Анатольевна живет в ногу со временем, является новатором предмета православная культура, программы Поташкиной. Мама двоих детей, любимая жена, имеет позитивный взгляд на жизнь, и именно его передает своим ученикам.

Ирина Валерьевна – больше всего на свете любит первоклассников, их доверчивые глаза, стремящиеся все познать в это мире. Она с первых дней поддерживает их праздничное настроение к школе через систему «Звездный дождь», поощряя каждого ребенка класса, она способствует тому, что ее дети становятся мудрыми как совы. Ирина Валерьевна отличается творческой жизнью, сама любит танцевать, петь, общаться, и в детях раскрывает эти таланты. И девочки, и мальчики со всех ног бегут к своей любимой Ирине Валерьевне.

Народная мудрость гласит: «Если твои планы на год – посей рожь, если на десятилетие – посади деревья, а если они рассчитаны на века – воспитывай детей».

Литература

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 332 с.
2. Воробейчик Я.Н. К вопросу о структуре педагогической психотерапии и ее задачах / Электронный ресурс: [<http://www.medlinks.ru/article.php?sid=44932>]
3. Лежнева Н.В. Урок в личностно-ориентированном обучении // Завуч начальной школы. № 1. 2002. – С. 14-18.
4. Лукьянова М.И. Теоретико-методологические основы организации личностно-ориентированного урока // Завуч. № 2. 2006. – С. 5-21.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа. 1985. – 557 с.
6. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1999. – 96 с.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГОВ В МЕЖКУРСОВОЙ ПЕРИОД

Е.В. Дронова

Утверждение К.Д. Ушинского о том, что педагог живет до тех пор, пока учится сам, в условиях модернизации системы образования приобретает особое значение. В современном обществе повысился спрос на высококвалифицированную, творчески работающую, социально активную и конкурентоспособную личность педагога, способную воспитывать социализированную личность в быстроменяющемся мире. В ситуации изменений, происходящих в образовании, все более значимым для педагога становится повышение квалификации и профессиональной переподготовки. Одним из направлений подпрограммы «Педагогические кадры» долгосрочной целевой Программы «Развитие образования Белгородской области на 2011-2015 годы» является совершенствование содержания профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Приоритетной задачей системы повышения квалификации на современном этапе, согласно Программе, становится повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогического коллектива, соответствующего запросам современной жизни [1]. Для того, чтобы реализовать эту задачу, предоставить образовательные услуги требуемого качества, образовательное учреждение должно иметь высокопрофессиональный состав педагогических кадров.

На сегодняшний день в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Боброводворская средняя общеобразовательная школа» образовательный процесс осуществляют 25 педагогов, из них 88% имеют квалификационные категории, 100 % учителей имеют высшее образование, 2 педагога имеют звание «Отличник народного просвещения», 3 учителям присвоено звание «Почетный работник общего образования Российской Федерации». Имеющийся кадровый потенциал позволяет вести образовательную деятельность в соответствии с требованиями модернизации образования.

В школе большое внимание уделяется повышению квалификации педагогов в межкурсовой период. Содержание работы планируется с учетом запросов педагогов, способствующих саморазвитию личности, а также их профессиональных затруднений. В результате анализа мы убедились в том, что работа с педагогами наиболее эффективна тогда, когда она организована как целостная система. Ее успех зависит от заинтересованности педагогов в профессиональном развитии, от удовлетворенности коллектива организацией образовательного процесса в школе. Чем больше удовлетворен учитель своей работой, тем больше он заинтересован в совершенствовании своего мастерства. Перед администрацией школы стала проблема, как помочь учителю активизировать его профессиональную подготовку в межкурсовой период.

В связи с этим возникла необходимость разработки Программы «Внутришкольное повышение квалификации педагогических кадров», основной задачей которой является создание условий для непрерывного профессио-

нального творческого развития педагогов. Эти условия обеспечиваются системой курсовой подготовки, работой педагогов в межкурсовой период в школьных методических объединениях, участием в обучающих семинарах и конференциях, обобщением и диссеминацией актуального педагогического опыта.

Ведущая роль в работе с педагогическими кадрами в межкурсовой период в нашей школе принадлежит методической службе, главной задачей которой является рост профессиональной компетентности педагога. По отношению к учителю методическая работа выполняет ряд важных функций. Прежде всего, это функции адаптации и социализации. Так, благодаря активному участию в методической работе учитель приобретает и закрепляет за собой определенный статус в школе. С возрастом участие в ней способствует решению проблемы профессионального самосохранения, преодоления возможного отставания, расхождения между достигнутым уровнем и новыми требованиями к образовательному процессу. Обучение помогает учителю избавиться от устаревших взглядов, делает его более восприимчивым к внешним изменениям, что в конечном итоге повышает его конкурентоспособность.

Методическая работа стимулирует профессиональное развитие педагога, способствует его самореализации, решению профессиональных и личных проблем, позволяет получить большее удовлетворение от работы.

Основными формами повышения профессионального мастерства педагогов в межкурсовой период являются:

- групповые формы методической работы (педагогические советы, семинары, практикумы, консультации, творческие микрогруппы, открытые просмотры, работа по единым методическим темам, деловые игры и т.д.);
- индивидуальные формы методической работы (самообразование, индивидуальные консультации, собеседования, стажировка и т.д.).

Мы считаем, что в условиях модернизации системы образования, повышение квалификации педагогов является одним из важных направлений работы образовательного учреждения. В наше время нужны педагоги, глубоко знающие свой предмет, владеющие разнообразными средствами и методами обучения, имеющие основательную психолого-педагогическую подготовку. Ведь только человек, который развивается, повышает уровень своей квалификации, является личностью, педагогом, способным за собой вести детей. Новой школе нужен новый учитель, мобильный, готовый к восприятию инноваций и умеющий действовать по-новому.

Литература

1. Постановление правительства Белгородской области от 2 октября 2010 года № 235-пп «О долгосрочной целевой программе «Развитие образования Белгородской области на 2011-2015 годы».

УЧИТЕЛЬСТВО КАК СМЫСЛ ЖИЗНИ

В.Н. Жданов, Е.С. Шанина

Учитель! Мы часто слышим это слово, но не задумываемся, насколько большую роль играет в нашей жизни именно ОН. Трудно себе представить, сколько сил, труда, своей души, терпения учитель вкладывает в каждого из своих учеников, для того, чтобы они в дальнейшем стали успешные и счастливые люди. Каждый день, из года в год учитель отдает часть себя своим ученикам. Профессия учитель во все времена была и останется одной из самых важных, но в то же время и наиболее трудных профессий. Умение поделиться своим опытом с подрастающим поколением, только вошедшим в самостоятельную жизнь – это талант.

Одной из главных фигур, в развитии современного общества, на мой взгляд, является учитель. Какой будет человек в будущем и социум в целом, зависит от того, какие базовые знания учителю удастся дать своим воспитанникам, какие нравственные ценности он сумеет им привить в течении обучения [3. с. 176.].

Современное общество быстро развивается, поэтому стратегической задачей образования является – построить образовательно-воспитательную систему так, чтобы ребенок был готов активно действовать в стремительно быстро меняющихся условиях жизни, необходимо у него развивать качества, такие как динамизм, мобильность, конструктивность. Поэтому главной задачей педагога, по нашему мнению, научить детей учиться, самостоятельно добывать знания и использовать их на практике, выявляя природные задатки каждого ученика, развивать способности учеников, сохраняя каждую индивидуальность. В современном обществе это необходимо. И для этого, на наш взгляд, нужно изменять роль ученика: из пассивного слушателя поставить его в активного участника учебного процесса. Это трудно, ведь многие дети в наше время просто не хотят учиться. Нет терпения, желания познавать новое и усидчивости. Мы считаем, что выходы из создавшейся ситуации всё же можно найти. Мы должны изменить учебный процесс. Сделать его творческим. А школу преобразовать в мир интересных открытий. Учитель может и обязан участвовать в развитии личностных качеств учеников в направлениях, нужных для общества. Направлять их жизненную энергию по такой траектории, которая будет приводить к развитию личности и профессиональной компетентности [2. с. 65].

Одной из основных функций учителя является именно формирование духовно-нравственного мира молодежи, в определении правил и убеждений человечества в целом. Учитель прививает понятия общечеловеческих ценностей, правил, этики и эстетики, культуры, воспитывает правильные представления о мире в целом, учит правильному поведению в соответствии с этими представлениями, учит жить по законам доброты и милосердия, терпимости, уважения и гуманности по отношению к другим людям.

Особо надо отметить роль учителя в формировании отношения к самому себе, т.е. к своей личности, в формировании личной самооценки. И независимо от того, что развитие человека происходит на протяжении всей жизни, основы социализации человека закладываются именно в школьном возрасте. Учитель обязан мастерски проявлять рационализацию и сочувствие, уметь выравнивать культурно-образовательные возможности индивидуально с каждым ребенком. Несмотря на то, что это колоссальный труд [1. с. 45.].

Современный учитель – это человек, который сочетает в себе черты психолога, артиста, друга и наставника. Он за весь учебный день должен попробовать себя в этих ролях и не раз, а чем правдоподобнее это получится у мастера своего дела, тем ощутимее будут результаты. По нашему мнению, высшее проявление успешности педагога – это не высокие показатели освоения материала, а радость в глазах, улыбки детей, полученные при общении с учителем в образовательном процессе.

Наивысшая награда учителя – это благодарные ученики, нашедшие свое место в жизни, образованные, высоконравственные, духовно развитые [4. с.79.].

Таким образом, размышляя о миссии учителя, мы пришли к такому выводу: «Учитель – это призвание, а не работа». Значит, учитель должен работать не из-за заработка, не для выживания, а для исполнения своей высшей миссии на Земле. Идеальный учитель – это такой учитель, для которого учительство – смысл жизни.

Литература

1. Амонашвили, Ш.А. В школу с шести лет / Ш.А. Амонашвили. – М., 1987. 161 с.
2. Афонский, А.К. Народные учителя и высшее образование / ред. Е.А. Звягинцев. – М., 1910. – 104 с.
3. Блонский, П.П. Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка): пособие для высших учеб. завед. и учит. ин-тов / П.П. Блонский. – М., 1916. 228 с.
4. Кареев, Н.И. Идеалы общего образования / Н.И. Кареев. 2-е изд. – СПб. 1909. 128 с.

О ГУМАННО-ЛИЧНОСТНОЙ ПЕДАГОГИКЕ Ш.А. АМОНОШВИЛИ

Н.В. Зюзюкина

С некоторых пор жизнь резко преобразилась: изменения, происшедшие в мире за последние десятилетия, вызывают глубокую тревогу и озабоченность за судьбу детей и образования.

Возникает необходимость принятия классических педагогических ценностей с их основополагающими понятиями духовности и гуманности, любви и добра, мира и блага. Только через изменение педагогического сознания на основе этих понятий можно будет преодолеть «бич» образования – авторитаризм с его последствиями умножения бездуховности и безнравственно-

сти в современном обществе. Надежду на возможность обновления педагогического сознания вселяет, с одной стороны, возрастающая тревожность в обществе за судьбу образования; с другой – развивающийся творческий потенциал педагогического сообщества.

Одним из педагогов современности, сделавшим попытку изменить педагогическое сознание, стал Ш.А. Амонашвили. Это выдающийся учёный, психолог, доктор психологических наук, педагог и востоковед. В своё время Елена Ивановна Рерих писала, что в психологии нет раздела о сердце. Так вот Ш.А. Амонашвили восполнил этот пробел. Он внёс в психологию понятие сердца и духовности.

В результате длительной научно-исследовательской работы Ш.А. Амонашвили создал педагогическую систему, известную как гуманно-личностная педагогика, или как педагогика сердца. 17 июля 2011 года по инициативе Ш.А. Амонашвили был провозглашен «Манифест гуманной педагогики».

В Манифесте предлагается выход из нравственного кризиса путём одухотворения, повышения педагогической культуры, излагаются новые воспитательно-образовательные тенденции для мировой практики, Манифест раскрывает смысл духовности и гуманности, призывает Человека творить в себе и вокруг себя красоту и гармонию жизни.

С полным текстом Манифеста гуманной педагогики можно ознакомиться на сайте Международного центра гуманной педагогики.

Манифест – это призыв к активной деятельности и сотрудничеству в сфере образования – одной из самых важных (и, я надеюсь, приоритетных) сфер здорового общества. Авторы манифеста – инициативные и неравнодушные педагоги из многих стран, объединённые общей целью – воспитание новых детей, с новой системой ценностей, положенной в основу их жизни, преобразователей жизни.

Авторы манифеста прямо говорят о существующем положении в сфере образования, о положении в мире. Эта статистика выглядит удручающе, констатация этих фактов угнетает.

Многие люди видят эти проблемы, многие говорят и пишут об этом. Многие находят виноватых: правительство, безответственные родители и учителя, тяжелое экономическое положение и т.д. Но немногие видят корень всех проблем. И немногие предлагают конструктивное решение, направленное на уничтожение корня этих проблем – невежество.

Невежество в данном случае – широкое понятие, включающее и следование стереотипам, и узкий материалистичный взгляд на мир, и неведение относительно своей роли и значения в мире.

Манифест прямо говорит о том, что корень проблем – в нашем же сознании, он не предлагает искать виноватых, а возлагает ответственность на всех, на каждого. Каждый человек, стремящийся к красивой, счастливой жизни, должен развивать свое сознание, раскрывать свой творческий потенциал и помогать раскрывать его в других, в том числе и детях, искать методы, помогающие развивать сознание. И в этом отношении, манифест – конструктивен. Он правильно расставляет акценты, указывает на вопросы, тре-

бующие коллективной проработки. Прочтение его возбуждает стремление к преобразованию, делает причастным к общему хорошему делу.

Очень важным является духовное измерение. Все из нас еще с детского сада знают, что важно делать добро, совершать хорошие поступки, любить, дарить, заботиться, но как мало мы применяем это в жизни. И для ребенка, тонко чувствующего правду и ложь, видно это двуличие. Вырастая, наблюдая за своими родителями, за другими людьми, он понимает, что все это были лишь красивые слова и что жизнь работает по-другому. Манифест же говорит о том, что помимо трех известных нам измерений (времени, материи, пространства) необходимо еще учитывать духовное измерение. По сути, манифест дает новую расширенную систему координат с новой осью – духовностью, которая является основной и ведущей по отношению к другим измерениям. В случае манифеста под духовностью понимается практическое применение новой системы ценностей в повседневной жизни.

Практическое применение духовных ценностей в обычной жизни возможно только при постоянной тренировке их применения. И важную роль в этом играет воспитание. В отличие от современной системы образования, гуманная педагогика придает большое значение (если не ведущее) именно воспитанию человека. Естественно, при этом выдвигаются высокие требования к учителям, так как невозможно воспитать человека, не показав ему достойный пример.

Образование тренирует интеллект. Но, возможно, в этом и проблема нашего общества – мы слишком рациональны, расчетливы, но не сердечны. Гуманная педагогика растит гармоничных людей, у которых развиты все грани личности, в том числе те качества, которых нам сегодня так не хватает: честность, справедливость, доброта, забота. Тренируется не только ум, но и сердце, которые тренируются на практике повседневной жизни.

В манифесте рассказывается о разнообразных мероприятиях, проходящих во многих странах: открытые столы, чтения, открытые уроки, мозговые штурмы. Проводятся эксперименты в школах, активно привлекаются студенты и школьники. Авторы манифеста и вдохновители идей гуманной педагогики открыты для сотрудничества таким же системно мыслящим и конструктивным людям, стремящимся преобразовать мир. Авторы манифеста, сами являясь педагогами, своим примером воспитывают новых людей, преобразователей.

В манифесте приводится сравнение авторитарной педагогики и гуманной педагогики. Для себя же я выделила сотворчество взрослых и детей, облагораживание души ребенка за счет знаний и опыта взрослого. Гуманная педагогика синтетична, она не отвергает ничего, но включает все и правильно расставляет акценты. В авторитарной педагогике взрослый смотрит на ребенка сверху вниз, лепит из ребенка типового человека, приспособленного к реалиям современной жизни.

В гуманной же педагогике и Ученик, и Учитель идут по одной лестнице восхождения, они оба учатся, но Учитель на правах старшего делится своим опытом и помогает Ученику в его восхождении. И в этой связи в гуман-

ной педагогике нет стремления подтянуть ребенка на некоторый средний уровень, гуманная педагогика стремится раскрыть потенциал ребенка, чтобы он сам мог подняться на гораздо более высокий уровень – уровень сознательного преобразования жизни.

Таким образом, гуманная педагогика развивает не определенные социальные роли и навыки, а формирует платформу, на которой человек сможет самостоятельно строить свою жизнь, преобразовывать окружающий мир, мыслить открыто и конструктивно, помогать другим людям, так как в основе его мышления понимание, что у всех людей – единая конечная цель, и все мы друг другу соратники.

«Имей сердце, имей душу, и будешь ЧЕЛОВЕК во всякое время», – писал Д.И.Фонвизин. Эти слова, как и слова многих Мэтров гуманной педагогики были произнесены много лет, даже веков назад, но сегодня они звучат как призыв к оздоровлению общества, а гуманная педагогика профилактична и лечебна, ибо каждый Ребёнок находится в состоянии согласия, радости, духовной общности, любви, уважения.

Литература

1. <http://amonashvili.com/> (Академия педагогического искусства и социализации Шалвы Амонашвили).
2. <http://www.gumannajapedagogika.com/> (Международный центр гуманной педагогики).
3. <http://www.icr.su/rus/departments/human/> (Международный центр Перихов).

ИМИДЖ И СУЩНОСТЬ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

А.А. Идрисова

В современном образовании, во время предстоящих и уже произошедших перемен в системе образования, возникает вопрос о требованиях в новой школе к новому учителю. Вопрос о том, каким должен быть этот учитель, возникает все чаще и чаще. В настоящее время усиливается внимание к индивидуальности не только обучающегося, но и обучающего. Имидж педагога – это жизненно эффективный образ, который существует во внутреннем мире и дает позитивные результаты в реальной жизни человека. Теоретические исследования Ботвиной М.Н. [1], позволяют сделать вывод о том, что в набор специальных знаний, умений современного учителя, являющихся основой его имиджа, входят знания в области преподаваемого предмета и требований федерального и регионального стандартов, также межпредметных связей преподаваемого предмета с другими науками, высокая базовая теоретическая подготовка. Важными являются знания фундаментальных педагогических и психологических течений и теорий, которые могут повлиять на осмыслении педагогического процесса, знание современных концепций образования, ориентация на гуманистические принципы в преподавании предмета.

Процесс формирования педагогического имиджа можно разделить на несколько этапов. Вначале создается некий образ на основе наблюдений, литературных источников, взглядов и суждений других людей. Этот образ моделируется в сознании учителя, анализируются все его позитивные и негативные моменты. Потом происходит построение ролевого образа и последовательное овладение им на основе закономерностей и рекомендаций театральной педагогики, практическое «вживание» учителя в представляемый образ. И, в завершении, происходит претворение вымышленного образа в профессиональную деятельность учителя.

По мнению известных исследователей [2, 3], имидж учителя значительно влияет на учащихся, при его эффективном использовании возможно повышение качества образовательного процесса. Поэтому, на наш взгляд, проблема изучения особенностей формирования имиджа современного учителя является особенно актуальной. В нашем лицее было проведено исследование среди школьников 8-11 классов, педагогов и администрации лицея, которое должно было выявить отношение к статусу учителя в школе, а также показать, какие личные и профессиональные качества учителей востребованы детьми. Всем участникам исследования был предложен вопрос: «Какими качествами должен обладать современный учитель?».

Исследования показали, что ученики в учителе ценят доброту, общительность, эрудицию, справедливость, отзывчивость, чувство юмора, понимание, ответственность, умение хорошо излагать материал. Коллеги ценят порядочность, коммуникабельность, самокритичность, профессионализм, целеустремленность, любовь к детям, доброжелательность, умение разрешать конфликты, чувство юмора. Для членов администрации первостепенны в учителе следующие качества: профессионализм, ответственность, пунктуальность, стремление к самосовершенствованию. Таким образом, можно сделать вывод, что ученики хотят видеть в учителе человека эрудированного, всесторонне развитого, но открытого и приятного в общении. Коллеги по работе, прежде всего, ценят душевные человеческие качества, они хотят видеть рядом с собой надежного, отзывчивого, общительного неконфликтного человека, которому можно доверять. Что касается администрации, то, само собой разумеется, что ее представители, прежде всего, ценят в преподавателе профессионализм и пунктуальность.

Научно-методические разработки Смирновой Н.Е [4] по данной теме, позволяют определить методические рекомендации для учителей по построению педагогического имиджа.

- Общаясь с ребенком, всегда помните, что смысл вашей работы заключается в том, чтобы раскрыть интересы и стремления ребенка, быть помощником и советчиком, а не чиновником, для которого программа и план урока – главное.

- Учитесь находить свой индивидуальный подход к каждому ребенку, видеть уникальные особенности ребенка, которые отличают его от других, делают уникальным и неповторимым.

– Учитесь видеть себя как бы со стороны, глазами других людей. **Анализируйте**, как вы вели себя во время общения с ними, стремитесь поставить себя на место того человека, с которым общаетесь.

– Чаще улыбайтесь людям. Улыбка располагает к вам окружающих людей, создает благоприятный эмоциональный настрой, вызывает у других людей стремление общаться с вами.

– Развивайте свой внутренний духовный мир, ваши таланты и способности.

Практическое овладение учителем основными принципами педагогической этики, развитие его профессиональной культуры и научной организации труда является важным аспектом становления имиджа. Успешно спроектированный педагогический имидж влияет на самоутверждение учителя и его дальнейшее профессиональное самосовершенствование.

Литература

1. Ботвина М.Н. Современный учитель: личность и профессиональная деятельность. М.: Издательство «Спутник+», 2011.
2. Еремкина О.В. Технология саморазвития педагога. В кн.: Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – М. Педагогическое общество России, 2011.
3. Калюжный А.А. Технология построения имиджа учителя. Екатеринбург, 2013.
4. Смирнова Н.Е. Имидж учителя // Преподаватель, 2012, № 1.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЯ

И.В. Ирхина

Включение учителей в деятельность по развитию здоровьесориентированной дидактической системы (ЗДС) – сложный и противоречивый процесс, осуществляющийся неравномерно и скачкообразно, с присущими ему типичными ситуациями. Как показывает практика, педагоги не сразу осознают необходимость и важность развития ЗДС. Экспериментальная деятельность с учителями Белгородской области свидетельствует о том, что целесообразно начинать работу с небольшой группой педагогов, которые уже имеют практические наработки в области обеспечения здоровья школьников и хотят лишь систематизировать и обобщить свой опыт.

Использование методов стимулирования, рефлексивного и мотивационного управления дает возможность руководителю общеобразовательной организации «повернуться лицом» к учителю, учесть его потребности и интересы, ненасильственно включить в процесс созидания нового. Открытые уроки, показ положительных результатов здоровьесориентированной деятельности участников творческой группы, данные комплексной диагностики, выступления руководителей школы и специалистов перед педагогическим коллективом способствуют дальнейшему включению учителей в инновационную работу. Следующий шаг связан с утверждением на педагогическом совете общешкольной ме-

тодической темы, например, «Развитие здоровьесориентированной дидактической системы учителя в условиях интенсивного обучения».

В рамках общешкольной темы формулируются и утверждаются темы предметных методических объединений. Так, тема методического объединения учителей математики и информатики может быть определена как «Здоровьесберегающие педагогические технологии в индивидуальных и дифференцированных формах работы учителя на уроках математики и информатики», учителей методического объединения русского языка и литературы – «Формирование и коррекция нравственного здоровья школьников на уроках литературы» и т.д. Таким образом, дидактическая система учителя на уровне предметных методических объединений отражает «особенное» с учётом своеобразия предметной области, интересов и потребностей педагогического объединения.

Вместе с тем, индивидуальные дидактические системы, исходя из особенного, ориентируются на идею сохранения здоровья школьников в образовательном процессе. Большую роль на этом этапе играет консультационный отдел, организованный с целью оказания помощи педагогам в разрешении возникающих затруднений. По заявкам учителей консультации проводят приглашенные учёные (педагоги, медики, биологи), а также специалисты школьных служб (психолог, логопед, социальный педагог, инструктор по ЛФК), учителя-методисты, завучи. В целом, включение учителей в процесс развития ЗДС, требует больших усилий и затрат времени представителей администрации и самих педагогов. Опыт показывает, что часть учителей проявляет пассивность, неверие в успех, сомнение в своих профессиональных возможностях. Неверной является ориентация только на тех учителей, которые сразу же активно включаются в рассматриваемую инновацию. Важно активизировать внутренний творческий потенциал каждого педагога, «побуждать», а не «понуждать» учителя к инновационной деятельности, максимально учитывая его индивидуальные особенности.

Методическое сопровождение процесса развития ЗДС учителя требует от руководителя общеобразовательной организации поиска таких средств, которые с наибольшей оптимальностью обеспечили бы направленность педагогов на саморазвитие собственной системы обучения школьников. Принципу «побуждать, а не понуждать» отвечают основные положения концепции педагогического стимулирования, сущность которой заключается в комплексном и взаимосвязанном характере применения моральных побудителей, ориентирующих на индивидуально-типологические особенности педагогов.

В основу условной типологизации учителей нами положена теория отношений. В этой связи все учителя, участвовавшие в исследовании, были условно разделены на группы в соответствии с различным отношением к себе, как субъекту деятельности по саморазвитию ЗДС, отношением к самой деятельности и отношением к ЗДС. В ходе исследования акценты были сделаны на степени осознания учителем своих профессиональных возможностей и способностей, на наличии творческой позиции педагога, интереса и потребности в разрешении имеющихся дидактических затруднений и проблем, совершенствовании педагогического мастерства, на целях и характере выполнения деятельности, осознании значимости развития собственной ЗДС.

Наблюдение за деятельностью учителей и их опрос позволили выделить группу педагогов (23 %), чьи профессиональные ожидания не совпадали с личными. Они безразлично относились ко всем начинаниям в общеобразовательной организации, их не интересовали педагогические новшества. Такие учителя, как правило, проявляли равнодушие к призывам руководителей общеобразовательной организации совершенствовать свою дидактическую систему. Представители этой типологической группы твёрдо стояли на ценностях «знания» парадигмы, сомневались в эффективности предлагаемых новых технологий, являлись тормозом для успешного управления процессом развития ЗДС учителя в педагогическом коллективе. Учителя этого типа противодействовали организаторам экспериментов, настраивали других против включения в работу творческой группы. Причины такого поведения скрывались за имевшимися ранее неудачами, разочарованием в достижении успеха и оценки со стороны администрации общеобразовательной организации. В работе с этой группой проектировались ситуации, при которых идея нововведения превращалась в инициативу учителей.

Ко второй группе были отнесены учителя (42 %), которым требовалось гораздо больше времени для принятия решения о включении в эксперимент. Они не проявляли инициативу, но и не отставали от других. Эти учителя осторожно принимали всё новое, чтобы быть не хуже других. Необходимость обобщения своего опыта для участия в аттестации стимулировало их повышать своё мастерство и развивать свою дидактическую систему. Им требовалась поддержка и сотрудничество с коллегами и администрацией. Поэтому целесообразным было включение таких педагогов в работу творческих групп.

Учителя третьей группы (25 %) стремились реализовать себя в своей профессиональной деятельности, самоутвердиться в глазах своих коллег и руководителей, для них был важен собственный авторитет в общеобразовательной организации. Они постоянно соотносили свои профессиональные достижения с успехами своих коллег. Такие учителя смело брались за «новое», но легко «остывали», если не добивались скорого успеха. В работе с такими учителями важно было создать необходимые условия для максимального использования выявленных возможностей.

К четвёртой группе мы отнесли учителей (10 %), чьи профессиональные и личностные интересы совпадали. Они ожидали получить новые идеи для совершенствования своей здоровьесориентированной деятельности, увидеть возможности для ее обновления, осмыслить имеющиеся педагогические проблемы и найти пути их решения, в целостном виде представить свою систему валеологической работы с учащимися. В здоровьесориентированной деятельности они стремились реализовать свои потенциальные возможности. Такие учителя высоко ценились в коллективе, к ним обращались за помощью и советом. Перед руководителем общеобразовательной организации стояла задача обеспечить рост профессиональных возможностей этой группы учителей, определив индивидуальную траекторию развития ЗДС, привлечь педагогов к работе в консультационном пункте.

Проведённая работа подтвердила важность и эффективность использования такого комплекса стимулов, побуждающих учителей к саморазвитию

своей ЗДС, как личный пример руководителя образовательного учреждения, организация соревнования, гласность результатов деятельности учителя, предоставление возможности для самообразования и повышения квалификации; изучение, обобщение и распространение в практике других учителей авторской ЗДС; оказание доверия, расширение объема ответственности и прав; уважение и одобрение со стороны руководителя, похвала при коллективе; поощрение поиска словом, вниманием и т. д. Наиболее эффективными оказались методы показа лучшего опыта педагогов по организации здоровьесберегающего образовательного процесса на уроке и предоставления им возможности участвовать в аттестации на более высокую категорию, получение морального удовлетворения от результатов своего труда.

Прежде всего, перед нами стояла задача теоретически и технологически подготовить включившихся в эксперимент педагогов. С этой целью мы выделили из «проблемного поля» систему знаний и умений, необходимых учителю для построения и развития ЗДС. Содержательная подготовка учителей включала актуализацию дидактических, методических, психологических, физиологических и гигиенических знаний. Проведенное исследование подтвердило, что для успешного профессионального саморазвития педагогу необходимо иметь целостное представление о ЗДС. На семинарах педагоги практиковались в умении формулировать цель и задачи УПД, ориентируясь на сохранение здоровья учащихся в процессе обучения; отбирать содержание учебного материала в соответствии с целями учебного занятия; осуществлять выбор приемов, методов, средств, технологий обучения, соответствующих целям, содержанию учебного занятия, психофизиологическим, учебным возможностям учащихся; определять оптимальный уровень сложности и трудности учебного занятия в соответствии с половозрастными, индивидуальными и учебными возможностями учащихся. Большое внимание уделялось обучению педагогов умению адаптировать здоровьесориентированные технологии к условиям и возможностям школы, учебному предмету, уровню подготовленности учащихся и их учебным возможностям, индивидуальным и психологическим особенностям школьников; определять психолого-педагогические и методические условия, обеспечивающие эффективность использования технологий или отдельных элементов в практической деятельности; выявлять состояние и эффективность образовательного процесса и ЗДС с позиции выделенных критериев и показателей; изучать, обобщать и описывать собственную ЗДС и опыт работы коллег.

КОУЧИНГ-СОПРОВОЖДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

О.В. Конова

Тенденции динамичного развития системы образования с необходимостью актуализируют проблемы ценностных ориентаций обучающейся молодежи, значимость непрерывного образования в жизни каждого человека и профессионального образования как особого этапа в социальном самоопре-

делении и профессиональном становлении личности. Выше сказанное в полной мере относится к среднему профессиональному медицинскому образованию, так как развитие системы здравоохранения в значительной степени зависит от состояния профессионального уровня и качества подготовки среднего медицинского персонала.

Обеспечение отрасли здравоохранения кадрами – одна из самых сложных перед российским обществом задач. Необходимо обеспечить отрасль достаточным количеством медицинских работников, но также соответствие профиля профессиональной подготовки и квалификации реальным потребностям трехуровневой системы оказания медицинской помощи [4]. Для системы среднего медицинского образования в решении этой проблемы имеются трудности, в частности, трудоустройство значительной части выпускников медицинских колледжей в сферах деятельности, не связанных с полученной профессией.

По словам министра здравоохранения Вероники Игоревны Скворцовой, на сегодняшний день в медицине работает порядка 640 тыс. врачей, но ежегодно 15 тыс. из них покидают эту сферу деятельности для работы в других отраслях. И все же за последние несколько лет в России абсолютный дефицит врачей сократился до 40 тысяч человек. Остается пока нерешенной проблемой недостаточность среднего медицинского персонала, которая составляет 270 тыс. человек. Ежегодно медицинские колледжи и училища страны выпускают около 63 тысяч специалистов, из которых 90-95% сразу находят себе работу по специальности, но к концу первого года трудовой деятельности по профессии подавляющее большинство покидает ее. В отрасли остается работать не более 20% выпускников организаций среднего профессионального медицинского образования [3]. Объясняется это не только переменчивой рыночной конъюнктурой и иными социально-экономическими факторами, но также недостаточным уровнем социально-профессионального самоопределения большинства молодых специалистов. Отсюда вытекает актуальность исследования педагогических условий, способствующих социально-профессиональному самоопределению будущих специалистов среднего звена сферы практического здравоохранения в период обучения в медицинском колледже.

Социально-профессиональное самоопределение обучающегося в системе среднего медицинского образования складывается постепенно, под влиянием многих факторов и не только из соответствующих знаний и умений, оно включает в себя также профессиональные ценности, профессионально важные личностные качества, самоорганизацию как осознанную, устойчивую и позитивную установку на выбранную профессию, наконец, происходит идентификация себя как представителя данной профессии.

Качество современного профессионального образования обусловлено характером протекания инновационных процессов в образовательных организациях профессионального образования и определяется особенностями вводимого новшества, инновационным потенциалом образовательной среды и педагогического мастерства. Повышения педагогического мастерства в

условиях осуществления среднего профессионального образования требует овладение преподавателями технологиями педагогической поддержки и сопровождения обучающихся.

В последние годы в структуре педагогической поддержки профессионального самоопределения личности особое место занимает технология коучинг-сопровождения. Эта инновационная технология способствует актуализации внутренних ресурсов педагога и обучающегося в достижении планируемого результата.

Коучинг является принципиально новым направлением педагогического сопровождения обучающихся в науке и практике. В его основе лежит постановка и максимально быстрое достижение запланированных задач путем мобилизации внутреннего потенциала коуча и обучающегося, освоения передовых стратегий получения результата. Коучинг выступает в роли мощного средства, способствующего профессиональному самоопределению будущего специалиста.

Благодаря технологии коучинг-сопровождения осуществляется процесс самостоятельного пошагового осмысления проблемных учебно-познавательных, учебно-профессиональных и профессионально-личностных ситуаций. Благодаря овладению специальными техниками, специфическим психолого-педагогическим инструментарием, преподаватель-коуч создает для студентов особое пространство сопровождения. Данная технология способствует формированию умений обучающихся самостоятельного поиска нового знания, выявления знания о «незнании», следовательно, влияет на процесс социального и профессионального самоопределения будущих специалистов, их учебно-профессиональную самореализацию [2, с. 106].

Коучинг в методическом сопровождении инновационной деятельности, в индивидуально-личностном сопровождении педагогов и обучающихся помогает взглянуть на наставничество по-новому: коучинг не учит, но помогает учиться, в этом заключается его принципиальная сущность [1, с. 10]. Коучинг открывает широкие возможности для творчества, развития профессионального мастерства, устойчивого саморазвития. Для того чтобы процесс коучинг-сопровождения был действенным для обеих сторон со стороны коуча необходимы определенный уровень сознания, овладение специальными методиками, тренинг-практиками, позволяющие найти ключ к успешной поддержке профессионального развития и саморазвития.

Таким образом, коучинг-сопровождение является одним из ресурсных аспектов педагогической деятельности и предполагает выведение взаимоотношений между преподавателем-коучем и его подопечными на новый уровень межличностного взаимодействия на основе заинтересованности, сотрудничества и гибкости решения возникающих проблем, разделенной ответственности за результаты социального и профессионального самоопределения выпускников медицинских колледжей.

Литература

1. Голви У.Т. Максимальная самореализация. Работа как внутренняя игра. – М., 2013. – 65 с.

2. Кормакова В.Н., Романов В.А. Реализация технологии коучинга в педагогическом сопровождении учебно-профессиональной самореализации студентов // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2013. № 12 (31). С. 106-109.
3. <http://www.rosminzdrav.ru/health/med-service/242>
4. www.mednet.ru

ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В ЭПОХУ ПЕРЕМЕН

М.Ю. Кониева

Время, в которое мы живем, отмечено не только экономическим, но и всё углубляющимся духовно-нравственным кризисом, и причина его кроется в несоответствии научно-технического прогресса общества, с одной стороны, низкому уровню духовных знаний и нравственных устоев – с другой.

За последние десятилетия социокультурная ситуация в нашей стране серьезно изменилась. Россия становится открытой страной, строящей рыночную экономику и правовое государство, что увеличивает меру свободы и ответственности Человека за собственное благополучие и за благополучие общества.

Россия, как и любая страна, нуждается в высококвалифицированных специалистах, способных принимать самостоятельные ответственные решения в условиях неопределенности быстро меняющегося мира, что, безусловно, предъявляет особые требования к системе образования.

В современной школе совершенно очевидны существенные изменения педагогической реальности. На педагога возложена ответственная миссия: не только обучать (развивать интеллектуальные способности, закладывать определенные знания), но и воспитывать новое поколение. Потому важной составляющей профессиональной культуры современного педагога, на мой взгляд, является его духовно-нравственная культура и этика.

Важнейшей предпосылкой успеха воспитательной работы является профессиональная культура учителя. Педагог – это ключевая фигура системы образования. Уровнем развития его профессионализма и нравственной культуры определяются любые успехи, как в этой сфере, так и в развитии общества в целом. Поэтому необходим высокий уровень профессиональной культуры педагога. Этика – это «кодекс поведения, обеспечивающий нравственный характер взаимоотношений между людьми, который вытекает из их профессиональной этики

В современных условиях развития отечественного образования чрезвычайно важно понять, как именно должна измениться профессионально-педагогическая деятельность, поскольку именно учитель является основным субъектом модернизации образования и без его активного, вдумчивого участия прогрессивные изменения невозможны.

Сегодня общество требует от учителя глобальных перемен. В первую очередь, необходима смена отношения к своей профессиональной деятельно-

сти, изменение характера взаимодействия учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе. Информационный поток в современном мире увеличивается глобально. Каждые 5 лет знания удваиваются. Появляются новые технологии и новые профессии.

Профессиональный педагог – это единственный человек, который большую часть своего времени отводит на обучение и воспитание детей. Остальные взрослые люди, включая родителей ребенка, заняты своими профессиональными проблемами и домашними заботами и не могут много времени уделять детям. Если бы обучением и воспитанием детей не занимались педагоги, то через несколько поколений общество прекратило бы свое развитие [2].

Педагог – не только профессия, суть которой передавать знания, но и высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. В этой связи можно выделить совокупность социально и профессионально обусловленных качеств педагога.

Суммируя требования к труду и личности учителя, предъявляемые условиями развития общества на современном этапе, их можно представить следующим образом: высокая культура и нравственность; самоотдача; благородство; острое чувство нового; умение заглядывать в будущее и готовить, своих питомцев к жизни в будущем; максимальная реализация индивидуального таланта в сочетании с педагогическим сотрудничеством; общность идей и интересов учителей и учащихся; творческое отношение к делу и социальная активность; высокий профессиональный уровень и стремление к постоянному пополнению своих знаний; принципиальность и требовательность; отзывчивость; эрудиция; социальная ответственность и т.д.

Солидаризируясь с И.Р. Анисимовой [1], мы выделяем ряд функций учителя в изменяющейся системе.

Эмоционально-корректирующая функция. Умение создавать и поддерживать мотивацию детей к учебно-познавательной деятельности. Создание ученику ситуации успеха в обучении. Понимание образовательных и других потребностей учащихся и готовность помочь им в их реализации. Создание системы ценностей у ученика.

Коммуникативно-стимулирующая функция. Умение организовать эффективное общение учителя и ученика, привлекая стили общения, педагогический артистизм, свой образ. Умение организовать взаимодействие школьников в ходе обучения, создавать классную или школьную команду для решения образовательных задач. Управление конфликтами. Умение организовать взаимодействие с коллегами, родителями, партнерами по образовательной деятельности.

Информационно-обучающая функция. Учитель знает содержание предметного материала, имеет соответствующий интеллектуальный и культурный уровень. Умеет применять интегративный подход к обучению на основе целостного видения картины мира. Обращает внимание на адекватность методических приемов поставленным целям и возрастным особенностям учащихся.

Контрольно-оценочная функция. Контроль своей педагогической деятельности в соответствии с ее функционалом, анализ, отчет и коррекция. Контроль за образовательной деятельностью учащихся. Умение диагностировать образовательный уровень каждого ученика и ученической команды в целом. Умение организовать самоконтроль обучающегося с последующей самооценкой.

Организационная функция. Умение предвидеть результат своей деятельности, умение определить цели, поставить профессиональные задачи, выбрать оптимальные пути их решения. Умение мобилизовать все средства для обеспечения стабильного и эффективного результата: формы, методы и средства, технологии и техники, материально-технические и человеческие ресурсы. Способность рационально использовать время и средства.

Развивающая функция. Учитель сам обладает опытом изучения содержания предмета, его осмысления и применения и умеет помочь учащимся в приобретении такого опыта. Умение организовать активную индивидуальную или коллективную самостоятельную учебно-познавательную деятельность учащихся. Учитель умеет активизировать творческий потенциал учащихся, обеспечивает логичность и вариативность видов учебной деятельности.

Конструктивная функция. Учитель способен иметь свой взгляд, свое мнение, исходя из этого, ставить цели, планировать совместную с учащимися деятельность, обеспечивать продуктивность работы на основе рационального анализа, разъяснения целей ученику и организации принятия целей учеником. Учитель понимает, как можно трансформировать предметное содержание в соответствии с приоритетами ученика и помогает ученику освоить на его уровне этот материал и в соответствии с его потребностями, выстроить индивидуальную образовательную траекторию. Умение создавать атмосферу, способствующую плодотворному образовательному процессу.

Модулирующая функция. Умение генерировать новые идеи, творчески мыслить. Способность принимать изменения, происходящие в системе образования, быть мобильным в изменяющихся условиях. Готовность к конструктивному обсуждению преобразований, инициированных учениками и их родителями в соответствии с их образовательными запросами.

Меняется общество, меняется наша жизнь, меняются наши дети и нам, педагогам, нужно двигаться вместе с меняющимся миром и изменяться вместе с ним.

Литература

1. Анисимова И.Р. Изменение функций современного учителя [Электронный ресурс: http://ianisimova.ucoz.ru/load/moi_fajly/dokumenty/prezentacija_quot_izmenenie_funkcij_sovremennogo_uchitelja_quot/2-1-0-13]
2. Пискунова Е.В. Изменение функций профессионально-педагогической деятельности учителя в условиях современного образования / Е.В. Пискунова / Вестник ОГУ. – №7, 2005. – С. 169-173.

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

И.А. Косенко, Т.А. Чужина

Изменения, происходящие в социально-экономической жизни страны, ставят перед педагогической наукой и практикой новые проблемы, требующие нестандартных подходов к их решению, раскрытию природы и функций образовательных инноваций.

Современный этап развития педагогических наук характеризуется включением в исследовательскую деятельность педагогов-практиков. Возникли новые проблемы: теоретический анализ инновационных процессов в образовании; изучение природы и функций образовательных инноваций; преодоление фрагментарности и стихийности в инновационной деятельности педагогов; разработка концепции подготовки учителей к инновационной деятельности и другие проблемы.

Одно из требований, которое предъявляется к современной школе, – реализация инновационных процессов. Знание теоретических основ инноватики тоже помогает определить, есть ли действительно новые подходы, идеи, методы и средства.

Многообразные методы педагогических исследований обычно делят на две основные группы. К одной группе относят такие методы, которые служат для изучения фактов, различных конкретных педагогических явлений и процессов. Это наблюдения, опытная педагогическая работа, эксперимент, собеседование, изучение школьной документации и ученических работ (письменных, графических, технических, рукоделий и др.), проведение анкет и другие способы накопления данных по существу изучаемого вопроса, а затем их анализ, синтез, обобщение в виде теоретических выводов и научно обоснованных рекомендаций. Эти методы называются содержательными.

В своей деятельности я использую как и те методы, которые были присущи советской педагогике, так активно изучаю и апробирую на уроках подходы и средства современной науки.

К традиционным методам педагогических исследований относятся беседы. С их помощью я выясняю чувства и намерения, оценки и позиции своих учеников. Но беседы очень сложный и не всегда надежный метод. Поэтому его я применяю чаще всего как дополнительный для получения необходимых разъяснений и уточнений по поводу того, что неясным осталось при наблюдении или использовании иных методов. Для более высокой надежности результатов беседы необходимы:

- наличие четкого, продуманного с учетом личности собеседника и неуклонно проводимого в жизнь плана беседы;
- обсуждение интересующих исследователя вопросов в различных ракурсах и связях;
- варьирование вопросов, постановка их в приятной для собеседника форме;

• умение использовать ситуацию, находчивость в вопросах и ответах. Искусству беседы нужно долго и терпеливо учиться.

Из новых педагогических методов я использую тестирование, анкетирование, изучение групповой дифференциации. С их помощью я пробиваю дорогу к новым приемам, методам, формам, системы учебно-воспитательной деятельности. Наиболее часто применяемые формы на уроке – массовые опросы учеников, проводимые по определенному плану. Они могут быть устными (интервью) или письменными (анкетирование). Анкетирование – метод массового сбора информации с помощью специально разработанных опросников, называемых анкетами.

Например, при исследовании качеств личности опросные листы содержат пятибалльную шкалу. Число баллов в таких анкетах быть может разным. Часто применяются 12-балльные шкалы, имеющие по шесть критериев положительного и отрицательного проявления исследуемого признака: минимальное -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 +5 +6 максимальное.

Ученик обводит кружочком соответствующий балл по принципу: 5 – очень организован, 4 – организован, 3 – чаще организован, чем неорганизован, 2 – неорганизован, 1 – очень неорганизован. Анкеты должны быть составлены очень тщательно: ведь какой и как поставлен вопрос – таков будет ответ. Задавая, например, ученику прямой вопрос: «Сколько времени ты тратишь ежедневно на приготовление домашних заданий?», я уже предполагаю определенный тип ответа. Кто из нерадивых учеников признается в своей лени? Избавиться от указанного недостатка можно двумя способами: применением не прямых, завуалированных вопросов, чтобы ученик не догадался, о чем именно я хочу узнать или же дать ему возможность ответить развернуто.

Еще одним из направлений совершенствования общего образования, начиная с начальной школы, является информатизация. Сейчас в современном обществе самые социально-востребованные люди это те, которые владеют ИКТ и умеющие работать на компьютерах. Но это не значит, что нужно ограничиться только рамками урока «Информатика». Решение поставленных задач по информатизации общества должно осуществляться и на других предметах, которые изучаются в начальных классах. Системное использование электронных учебных материалов при обучении грамоте, математике, на уроках чтения и окружающего мира не только способствует развитию информационной компетентности учеников начальной школы, но и позволяет решить ряд психолого-педагогических проблем. В начальной школе невозможно провести урок без наглядности. Раньше это были различные плакаты, картинки, иллюстрации и многое другое. В настоящее время с применением наглядности проблем не возникает – на помощь пришёл компьютер. Как он повлияет на цели образования в начальной школе?

Несомненно, что одним из результатов обучения и воспитания младших школьников должна стать готовность детей к овладению современными компьютерными технологиями и способность добывать и перерабаты-

вать полученную с помощью компьютера информацию для дальнейшего самообразования.

Только учителю нужно помочь своим ученикам грамотно использовать неограниченные возможности современных информационно-коммуникативных технологий. В начальной школе используя ИКТ можно добиться: активизации познавательной деятельности, повышения умственной активности младших школьников; повышения эмоционального отклика учащихся на уроке (малыши не поверят, пока не увидят); качественной успеваемости учащихся; развитию навыков самообразования и самоконтроля у младших школьников; приобретению навыков работы на компьютере учащимися начальной школы с соблюдением правил безопасности; повышения темпа урока; развития умения учащихся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира; овладения практическими способами работы с информацией;

Часто при подготовке к урокам сама использую Интернет ресурсы и электронные энциклопедии и приучаю своих учеников находить нужную информацию в интернете и электронных энциклопедиях для уроков, классных часов и внеклассных мероприятий. Благодаря хорошему техническому оснащению нашей школы, почти все учителя имеют возможность проводить уроки с использованием компьютера и мультимедийного проектора. Уроки с использованием ИКТ стали привычными для детей из моего класса. Компьютер и мультимедийный проектор стали незаменимыми помощниками в проведении любого урока и внеклассного мероприятия. Родители учащихся говорят, что дети с удовольствием бегут в школу и делаются впечатлениями о проведенных уроках с использованием ИКТ.

Не вызывает сомнения, что использовать информационно-коммуникативные технологии обязательно нужно, чтобы идти в ногу со временем, повышать уровень профессиональной компетентности. В глазах детей я вижу восторг. Они любят такие уроки, хотя такие уроки являются нормой. На своих уроках я использую презентации, подготовленные самостоятельно или же презентации, выполненные коллегами из нашей школы, из других школ и даже из других городов, благодаря сети интернет.

Решение учебных проблем оказывает положительное воздействие на эмоциональную сферу учащихся, создаёт благоприятные условия для развития коммуникативных способностей детей, развития их индивидуальности и творческого мышления. Кроме того, умение видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определение понятиям, проводить наблюдения и эксперименты, делать выводы и умозаключения, работать с текстом, доказывать и защищать свои идеи ведёт к достижению таких образовательных результатов, как способность к самостоятельной познавательной деятельности, умение быть успешным в быстро изменяющемся мире.

Таким образом, с помощью различных методов исследования педагоги в настоящее время добывают информацию о том, как протекают процессы воспитания, обучения и образования, анализируют полученные данные, выводы включают в систему научных знаний. Ни один метод, взятый от-

дельно, не гарантирует надежности выводов. Поэтому все они применяются в сочетании.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, использование различных современных педагогических технологий позволяет разнообразить учебный процесс и тем самым вовлекать в активный процесс познания большее количество учащихся.

ДУХОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК ВЫСШЕЕ ИЗМЕРЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ (ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИЗБРАННЫХ ТРУДОВ В.А. СУХОМЛИНСКОГО)

– О.Е. Кучерова, И.Л. Кучерова

Современный ритм жизни, все возрастающие требования в сфере образования к личности учителя, доказывают нам, что современным школьникам необходим по-настоящему яркий, масштабный учитель, владеющий культурой общечеловеческих ценностей, профессионального мышления, методологическими знаниями как надежным инструментом теоретической и практико-преобразующей деятельности. Меняется многое, включая сам мир, взгляды и нравы, царящие в нем, а школа всегда была и навсегда останется важнейшим институтом воспитания и становления человека.

Удивительный педагог, человек, ученый В.А. Сухомлинский оставил нам в наследие множество своих научно-педагогических трудов, в которых четко и ясно обозначил роль учителя, особенности его взаимоотношений с учениками, ответил на волнующий его вопрос: каким же должен быть хороший учитель. «Что значит хороший учитель? Это, прежде всего человек, который любит детей, находит радость в общении с ними, верит в то, что каждый ребенок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми, принимает близко к сердцу детские радости и горести, знает душу ребенка, никогда не забывает, что и сам он был ребенком» [7, с. 40]. При условии, что взрослый человек «никогда не забывает, что и сам он был ребенком», происходит чудо – учитель становится другом ребенка, а если эта дружба озарена благородным увлечением, считал В.А. Сухомлинский, порывом к чему-то светлому, разумному, в сердце ребенка никогда не появится зло. В этом-то и состоит, наверное, миссия учителя, как носителя педагогической духовности, которая проявляется во всем: в отношении учителя к своему делу, в отношении его к ученикам и в понимании своего предназначения в целом. «Нет детей одаренных и неодаренных, талантливых и обычных. Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо индивидуальный талант – значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства» [4, с. 92].

Далее ученый рассуждал о том, что воспитание без дружбы с ребенком, без духовной общности с ним можно сравнить с блужданием в потемках. Великий педагог выдвинул великую идею – учителю важно стать другом своим

ученикам! И если в педагогическом коллективе работают единомышленники, если их, педагогическая общность озарена светом духовности, если они уважают и ценят друг друга, чем богаче духовные ценности, накопленные и заботливо охраняемые в педагогическом коллективе, тем отчётливее коллектив воспитанников будет выступать как активная, действительная сила, как соучастник воспитательного процесса. Конечно, создается такой коллектив не просто, но и здесь В.А. Сухомлинский был уверен, что коллективная мысль, идея, творчество будут способствовать его созданию. Думается, что учитель должен обладать в определенной степени духовной культурой которая, в свою очередь представляет собой совокупность духовных ценностей, обуславливающих его духовную свободу, духовность и ответственность. Обладая духовной культурой, соответственно своим духовным ценностям и потребностям, выстраивая собственную траекторию развития, учитель поможет выстроить такую траекторию и своим воспитанникам, направляя их, поддерживая на этом нелегком пути. Именно духовная культура учителя представляет собой некое ядро самосозидательной деятельности [1].

Справедливости ради стоит отметить, что «духовность», «дух» – понятия метафизические, не имеющие конкретных материальных референтов в предметном мире. Тем не менее, вот уже много лет педагогика ищет ответы на вопросы «как проявляется жизнь духа, духовность в жизни конкретного человека?», чтобы понять человека, поддержать в нем ростки духовности, а также создать оптимальные и достаточные условия для их взращивания. Вот почему в педагогике так часто говорят о духовности – в данном контексте она становится педагогической проблемой, требующей своего разрешения, то есть предметом компетенции науки педагогики.

Василий Александрович предъявлял очень высокие требования к личности педагога как руководителя и организатора учебно-воспитательного процесса: «Мы должны быть для подростков примером богатства духовной жизни; лишь при этом условии мы имеем моральное право воспитывать» [8, с. 22].

Вновь заметим, что стать «примером богатства духовной жизни» для своих воспитанников, учитель сможет тогда, когда он по-настоящему духовно деятелен. Это значит, что он духовно-активен (оптимистичная вера в свои силы и силы своих учеников, адекватная самооценка и оценка своих воспитанников и пр.), обладает духовной «силой» (отношение к миру, определение своего места в мире, связи с миром) и духовно красив (постигает Законы Истины, Добра и Красоты) и живет в соответствии с ними. Более того, целенаправленная профессиональная модификация своих индивидуальных особенностей и их проявлений будут служить для учителя не только регулятором возможных преобразований, но и могут стать своеобразным алгоритмом процесса самосозидания своего «Я», что приведет к тщательно продуманному и действенному образу профессионала-учителя. Ведь В.А. Сухомлинский обращал внимание на то, что «мастер педагогического дела насколько хорошо знает азбуку своей науки, что на уроке, в ходе учебного материала, в центре его внимания не само содержание того, что изучается, а ученики, их ум-

ственный труд, их мышление, трудности их умственного труда» [8, с. 39]. А главное, на чем акцентировал внимание ученых, что перед каждым ребенком, даже самым посредственным и тяжелым, учитель должен открыть сферы, где он сможет достичь своей вершины, сформировать свое человеческое достоинство, свою душу. Возможно, поэтому появилась «Азбука морали», которая учит постигать суть добра и зла, чести и бесчестия, справедливости и обмана. С помощью этой «Азбуки» успешно преодолевалась эмоциональная незрелость. Ведь каждый ребенок должен научиться ощущать состояние других, уметь поставить себя на место другого человека. В этом плане В.А. Сухомлинский отмечал, что «важнейший источник воспитания чувств педагога – это многогранные эмоциональные отношения с детьми в дружном коллективе, где учитель не только наставник, но и друг, товарищ» [8, с. 22].

В.А. Сухомлинский призывал учителя чувствовать в каждом своем воспитаннике активное существо, читать его душу, угадывать его сложный духовный мир, но при этом – беречь, щадить его неприкосновенность, уязвимость, ранимость его. Он предостерегал от нанесения нечаянных ран и обид, тревог и беспокойства и настаивал на уважении личности воспитанника. Но и ученик должен быть таким же, благодаря правильным влияниям педагога. Педагог обязан передать своему воспитаннику опыт человековедения. Только уважая достоинство другого, человек может снискать уважение и к себе. Нет большего зла в человеческих отношениях, чем повышенное внимание к своей персоне и равнодушие (или – еще хуже – высокомерие) к окружающим. «Как важно, чтобы дети научились чувствовать душевное состояние товарища, распознавать чужое горе, переживать его, как свое личное» [4, с. 235].

Так мудро предсказал великий педагог и ученый появление такого педагогического феномена как «педагогика поддержки». Он говорил, что чтобы поддержать ребенка, педагог должен сохранять в себе ощущение детства, развивать способность к пониманию ребенка и всего, что с ним происходит, верить, что ребенок ошибается, а не нарушает с умыслом, защищать ребенка, не думать о нем несправедливо и самое важное – не ломать детскую индивидуальность, а направлять ее развитие. Также он отмечал, что наставнику должен помнить, что ребенок находится в состоянии самопознания, самоутверждения, самовоспитания, саморазвития, самоосуществления. Следовательно, поддержка ребенку должна быть оказана педагогом на глубоком, личностном уровне.

Современные ученые (Газман О.С., Крылова Н.Б., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. и др.) отмечают, что ведущими целями педагогической поддержки мира детства являются:

- помощь ребенку в обнаружении и раскрытии потенциальных возможностей и способностей в его личностном самоопределении и самодвижении, социальном становлении;
- поддержка интереса ребенка к самообразованию и саморазвитию;
- создание условий для самоопределения, самоорганизации, самооценки, самореализации в образовательном пространстве;

- обеспечение взаимодействия и диалога мира взрослых и мира детства, в котором ребенок является ценностью, целью и результатом воспитания и образования [2; 3].

Педагогическая поддержка – своеобразное выражение сущности гуманистической позиции педагога по отношению к детям. Это, в первую очередь, ответ на естественное доверие детей, которые ищут у наставника помощи и защиты, это понимание их беззащитности и осознание собственной ответственности за детскую жизнь, здоровье, эмоциональное самочувствие, развитие. Поддержка строится на основе любви к детям, проживания в ребенке своего детства [3, с. 60].

Чтобы эта поддержка была более основательной, учитель в первую очередь должен уметь познавать духовный мир ребенка, понимать в каждом ребенке «личное»: «нет в мире ничего сложнее и богаче человеческой личности» [4, с. 355]. И именно к этой личности обращается учитель в своей деятельности, ведь он не только овладел теорией педагогической науки, а он еще и практик, чувствующий ребенка, он мыслитель, соединяющий теорию и практику воедино.

Ни один ребенок не будет счастлив, если в школе ему скучно и плохо, если он не чувствует себя достаточно способным, чтобы овладеть школьной наукой. И В.А. Сухомлинский, будучи сам учителем, одно за другим совершает свои открытия, находясь в постоянном общении с детьми. Оказывается, каждый учитель, какой предмет он ни преподавал, должен быть преподавателем словесности... Слово – первый шаг к мысли ученика. И здесь сложно не согласиться с В.А. Сухомлинским, ведь в воспитательной работе важно и содержание материала, и тон разговора, и время этого разговора, и внешний вид учителя, и манеры его поведения. Слово учителя – его главный рабочий инструмент, и обращаться с ним учитель должен очень бережно и осторожно, потому что каждое слово учителя находит отклик в сердцах учеников и становится их личным достоянием лишь тогда, когда мудрость воспитателя привлекает, одухотворяет воспитанников цельностью, красотой идейно-жизненных взглядов, морально-этических принципов.

Сотни тончайших духовных нитей связывают учителя и ученика, это то, что позволяет возникнуть в школе духовной общности учителя и учеников, и тогда, в ритме единой, насыщенной различными событиями, на волне сопричастности друг к другу, забудется, что учитель – руководитель и наставник. Это очень важный аспект деятельности учителя. В.А. Сухомлинский считал, что воспитание без дружбы с ребенком, без духовной общности с ним можно сравнить с блужданием в потемках.

В.А. Сухомлинский, оставив нам в наследство свои удивительные труды, обращаясь к каждому учителю, как бы говорит: дети должны постоянно переживать радость успеха, преодоления трудностей. Учитель никогда не должен дать кому-либо из детей почувствовать, будто он хуже других или в чем-то не способен, отстает. Задача учителя – постоянно поддерживать ребенка, не ставить ему плохих оценок, не ставить ему никаких отметок, пока он не добьется успеха.

Отношение к наказаниям у В.А. Сухомлинского было отрицательным. Он не верил в спасительную силу наказаний, был против, как он говорил, «педагогического экстремизма», а также был убежден, что воспитание можно организовать так, чтобы надобности в наказании вообще не было. «Воспитание без наказания – это не узко школьное дело, – говорил В.А. Сухомлинский. Это одна из важнейших проблем... переустройства общества, его тончайших и сложнейших сфер – человеческого сознания, поведения, взаимоотношений» [6]. Наказаниям нет места в школьной практике, если между воспитателем и воспитанниками устанавливается духовное единство, если они на какой-то ступени развития обоюдных отношений становятся единомышленниками в утверждении высоких нравственных ценностей.

Тридцать лет жизни отдал В.А. Сухомлинский работе в школе. Тридцать лет учительства. Тридцать лет беспримерного высокодуховного подвига. Итогом этой работы стала замечательная книга «Сердце отдаю детям». В предисловии к этой книге педагог и ученый делится с нами воспоминаниями о том, какое влияние оказали на него жизнь и подвиг Януша Корчака. «Жизнь Януша Корчака, его подвиг изумительной нравственной чистоты – пишет Сухомлинский, – явились для меня вдохновением. Я понял: чтобы стать настоящим воспитателем детей, надо отдать им сердце» [8, с. 10].

Сердце В.А. Сухомлинского, действительно, принадлежало детям. Всегда, а мы, можем услышать его биение, читая поистине прекрасные, озаренные светом высочайшей духовности его труды: «Человек неповторим», «Чтобы души не ржавели», «Воспитание чувств», «Не бойтесь быть ласковыми», «Чистота и благородство» и др. Эти статьи, в разное время опубликованные в периодической печати являются свидетельством ярко выраженной гуманистической направленности его педагогики.

«Учительская профессия, – писал Сухомлинский, – это человековедение, постоянное, не прекращающееся проникновение в сложный духовный мир человека. Замечательная черта – постоянно открывать в человеке новое, изумляться новому, видеть человека в процессе его становления – один из тех корней, которые питают призвание к педагогическому труду. Я твердо убежден, что этот корень закладывается в человеке еще в детстве и отрочестве, закладывается и в семье, и в школе. Он закладывается заботами старших – отца, матери, учителя, – которые воспитывают ребенка в духе любви к людям, уважения к человеку».

Вот он, «рецепт» педагогического успеха, именно так формировался и педагогический талант самого В.А. Сухомлинского, Человека, Учителя, Ученого, на которого будет равняться еще не одно поколение будущих учителей.

Литература

1. Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя/ Е.И. Артамонова: автореф. д.п.н. – М., 2000. – С.10-11.
2. Газман О.С. Педагогическая поддержка как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып. 3. М., 1995.
3. Педагогическая поддержка ребенка в образовании // Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М., 2006. С. 60.

4. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в пяти томах. – Киев: Радянська школа, 1980. – Т.2, 5.
5. Сухомлинский В.А. Не только разумом, но и сердцем... – М., 1986.
6. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Школьная пресса, 2003.
7. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. – М., 1969.
8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М.: Педагогика, 1983. – 318 с.
9. Сухомлинский В.А. Учитель – методист – наставник. – М.: Просвещение, 1988. – 289 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ М.А. РЫБНИКОВОЙ В НОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Г.Ю. Мальцева

Образование не замкнутый в себе мир. Образование всегда определяется соответствующим типом культуры и эволюционирует вместе с эволюцией культуры. Но образование является также творческой сферой, задающей новые горизонты развития культуры. Взаимосвязь, взаимовлияние культуры и образования – бесконечно сложный, многоаспектный диалектический процесс. Именно по этой причине решение проблемы становления и эволюции образования, способного влиять на духовную жизнь общества, предполагает учет, как внутренних тенденций его изменения, так и особенностей культуры, в которой функционирует этот социальный институт.

Значение историко-педагогических исследований особенно актуально для современного знания, когда Россия вступила на иной путь социально-экономических отношений в сравнении с предшествующим веком, когда общество в целом и педагогическое сообщество, в частности, находится в поиске путей обновления образования. Разработка новой концепции развития современной школы будет безуспешной, если не станет учитывать как негативные, так и позитивные факторы в школе прошлого.

Остановимся на методических разработках педагога российской провинции, прежде всего, потому, что именно с нее – М.А. Рыбниковой – в практику школы входили новые виды и формы организации труда учащихся в учебное и внеучебное время. Новые идеи были восприняты многими педагогами России после выступления М.А. Рыбниковой на I Всероссийском съезде учителей, после публикации ее работ и книги Е.Н. Клетновой по организации и содержанию классных занятий с учащимися. Эти идеи были продолжены и развиты педагогами г. Вязьмы в XX веке.

Педагог-новатор и теоретик, одна из зачинателей советской методики преподавания русского языка и литературы, фольклорист и этнограф, литературовед и художник. Имя М.А. Рыбниковой вошло не только в педагогические и краевые энциклопедии и справочные издания, но и общероссийские энциклопедии.

«Из ряда возможных позиций: 1) только обучение, 2) обучение, а затем воспитание, 3) воспитание и обучение – она выбирает воспитывающее обу-

чение. Поэтому так значимо было для Рыбниковой понятие *целостности*: целостности методической системы, целостности всего школьного процесса, целостности в преподавании отдельной учебной дисциплины» [2, с. 63]. «Я учу понимать связь явлений» – вот педагогическое кредо М.А. Рыбниковой.

М.А. Рыбникова постоянно искала новые формы работы по активизации познавательной деятельности учащихся и развитию их творческого потенциала. Одной из апробированных в России форм в этом направлении было привлечение учеников к созданию *собственных ученических изданий* – журналов и альманахов.

Важнейшим фактором нравственного и эстетического воспитания и формирования гуманистической личности М.А. Рыбникова считала *общение с миром природы*. Здесь она применяла целый комплекс педагогических и методических средств. Это были и творческие работы учащихся о природе по личным впечатлениям, и сочинения о месте и роли пейзажа в произведениях русских писателей и поэтов, и организация всевозможных конкурсов выразительного чтения, и экскурсии в природу с различными тематическими заданиями. Педагог развивает в детях «умение видеть и любоваться», тонко чувствовать мир природы и одновременно сказать об увиденном и прочувствованном точно и емко. В таких работах оттачивалось человеческое зрение, воспитывался тонкий, обостренный слух, оттачивалась манера письма. «Пора пробуждения чувства природы, эстетического восприятия мира – это пора 12-13 лет, – пишет М.А. Рыбникова. – Если в эти годы, в третьем, четвертом, пятом классе, не помочь подростку в развитии его умения видеть и чувствовать, – результаты могут быть очень плачевные. 15-16-летние девушки могут обнаружить совершенную невосприимчивость, полную глухоту и слепоту – что может быть ужаснее и печальнее» [2, с. 213].

В основе всех методических разработок М.А. Рыбниковой и превыше всех методических правил лежит «задача воспитательная, задача формирования личности человека» [2, с. 13]. Первая ее работа – «Работа словесника в школе» [1922] – ставит некоторые основные вопросы методики, намечает единую систему работы с учащимися.

В главе «Построение курса литературы» Рыбникова следующим образом формулирует цель изучения литературы в школе: «Цель преподавания – рост юной души на восприятиях гармонических и ярких; эти впечатления даются с наибольшей силой живой литературой XIX и XX века. Я даю моему ученику чтение «Евгения Онегина», он читает и учится читать вместе со мною. Я сделаю свое дело хорошо, если он после десятка таких чтений, пройдя и Тургенева и Толстого, получит вкус к литературе классической..., если он без помощи критика почувствует в новом для него произведении яркость или бесталанность...» [2, с. 16-17]. Она допускает возможность отступлений от программы, свободный выбор произведений для анализа, предлагает отказаться от учебников, заменив их вопросниками, содержащими задания для самостоятельных наблюдений учащихся над текстом произведения.

Выделяя три основных фактора, определяющих содержание методики как научной дисциплины (природа учебного предмета, цели воспитывающего

обучения и особенности детского восприятия и поведения), она на первый план выдвигает учебный предмет — литературу, требуя от учителя, прежде всего, хорошего знания своего предмета (именно с этого начинается она свою книгу).

Система занятий по литературе, основанная на понимании природы художественной литературы и на особенностях восприятия ее учащимися, позволяет обосновать некоторые основные дидактические правила или законы, служащие основой методов преподавания. М.А. Рыбникова сформулировала четыре таких правила.

Правило первое: «Обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся, на различные органы чувств и на разные сферы сознания; это требование должно одновременно отвечать нормам здоровой дозировки этих впечатлений, их устойчивости и постоянству» [2, с. 11].

Это дидактическое правило является выражением одной из закономерностей обучения литературе как предмету школьного преподавания. Оно вытекает как из природы художественного образа, представляющего собой известное обобщение, выраженное в конкретно-чувственной форме, так и из психологических особенностей его восприятия.

Чрезвычайно важно и второе дидактическое правило: «... учащиеся должны ясно понимать поставленную задачу, предъявленные им учителем требования, участие учителя в разрешении поставленной задачи, характер работы класса и степень личной ответственности в этой личной работе» [2, с. 112].

Третье правило звучит так: «Искусство методиста должно заключаться в том, что сложное показывается в простом, новое в знакомом, а в старом узнается нечто новое» [2, с. 13].

Это правило является, как и второе, общедидактическим. Его необходимо учитывать как в построении курса, так и в методике занятий, что также иллюстрируется автором уроками по литературному чтению и раскрытием системы раскрытия устной и письменной речи.

Существенно для построения курса и методов преподавания четвертое правило: «... диалектически соединяя дедукцию с индукцией, учитель обеспечивает в итоге стройность и систематичность знания и тем самым воспитывает сознательный подход к жизни, соединение теории с практикой» [2, с. 13].

Но самое первое и главное достоинство, которое необходимо подчеркнуть, это — «огромное внимание, любовь и доверие к ученику, глубокое знание его и исключительное умение вовлекать в интереснейшую творческую работу» [2, с. 42].

Великое наследие вяземского педагога актуально и в современном научном дискурсе. Понятие целостности и неделимости образования и воспитания, природосообразности обучения, принципы здоровой дозировки впечатлений, стройности и систематичности знаний уместны и в новой образовательной среде.

Опыт М.А. Рыбниковой является показателем и в том плане, что многие образовательные реформы и инновации современности исходят из глубоко-

кой антропологической базы и позиции, согласно которой человек в современном обществе должен быть активным, творческим, оптимистичным, ответственным за себя и результаты своей деятельности. Именно таких учеников стремилась воспитать М.А. Рыбникова.

Литература

1. Кудряшев, Н., М.А. Рыбникова как методист / Н. Кудряшев // Литература в школе. – 1942. – №3. – С. 27-33.
2. Рыбникова, М.А., Избранные труды / М.А. Рыбникова. – М., 1958. – 256 с.

УЧИТЕЛЬ: НОВОЕ ВРЕМЯ, НОВЫЕ ЗАДАЧИ

В.И. Морозова, Т.И. Пахомова

Какой он учитель 21 века? В чем его предназначение? Каким он должен быть? Общество может заботиться о качестве образования, распространяя тысячи методик и рекомендаций теоретиков, психологов, врачей, но в конечном итоге главная роль отводится тем, кто фактически участвует в педагогическом процессе.

И нередко можно услышать, что учительство – это миссия. С латинского языка слово *«missio»* переводится как посылка, поручение. Но в современном мире слово миссия имеет другое смысловое значение. Миссия – предназначение к чему либо важному, ответственная роль кого-либо, чего-либо. Можно ли говорить о том, что учитель выполняет миссию, и в чем она заключается?

Подражание присуще детям и тем ответственнее миссия учителя перед детьми – не стать «кривым зеркалом» и не подтолкнуть их к ложным кумирам на стороне. Именно поэтому, так важно в век вседозволенности учить детей применять ограничения, культу роскоши противопоставить умеренность, грубости и хамству – терпение и мудрость, распушенности – скромность, агрессии и злу – силу духовную.

Нет общего для всех «правильного», как и одновременно для всех неприемлемого. Существует лишь один абсолютный приоритет – каждому ребенку рядом с вами должно быть хорошо.

Сегодня иногда к слову «Учитель» прибавляют не только такие определения как «профессиональный», «любимый», «прогрессивный», «авторитетный», «творческий», но всё чаще звучит словосочетание «удобный учитель».

Оказывается, быть «удобным» учителем и иметь такого учителя становится всё «выгоднее» для всех участников образовательного процесса. Ведь «удобный» учитель: не критикует, не возмущается, ничего ни у кого не просит, родителей не воспитывает, а идет у них «на поводу», замечания детям не делает, ставит абсолютно всем отметки «пять» (чтобы рейтинг был высокий у детей, родителей и школы) и домашних заданий не задает! Но вот вопрос: нужен ли такой учитель сегодняшнему образованию, точнее, сумеет

ли такой учитель развивать, воспитывать и дать качественное образование детям?

Когда школьных педагогов спрашивают, какие проблемы их волнуют более всего, практически в ста процентах ответов вы услышите о непрестижности, низком социальном статусе учителя.

Проведенный 27-28 сентября 2014 г. всероссийский опрос ВЦИОМ, в ходе которого было опрошено 1600 человек в 130 населенных пунктах в 42 областях, краях и республиках России показал, что сегодня профессия учителя кажется россиянам несколько более привлекательной, нежели шесть лет назад: доля респондентов, считающих ее абсолютно непрестижной, сократилась с 35% в 2008 г. до 27% в 2014 г. Одновременно стало больше тех, кто полагает, что это обычное «ремесло», ничем не примечательное – с 38% до 47%. Престижной работу педагога по-прежнему называют 23% опрошенных.

Достаточным для благоприятной жизни заработок учителей считают 18% респондентов (с 11% в 2008 г.). Существенно реже стали говорить о трудном материальном положении преподавателей (с 48% до 29%). Около половины (47%) согласны с тем, что профессия педагога позволяет устроить жизнь на среднем уровне [1].

Сегодняшний учитель выполняет огромное количество профессионально-социальных функций. Владимир Леви выделял 40 таких функций – «ролей». Эти «роли» складываются на основе тех «систем ожиданий», которые предъявляют учителю родители, государство и т.п. Например, родительские требования сформулированы достаточно однозначно: начиная с того, что учитель должен быть добропорядочным гражданином, человеком с высокими моральными качествами, профессионалом, владеть современными информационными технологиями [2].

Есть еще четко сформулированный социальный заказ учителя, заявленный и в национальной инициативе «Наша новая школа», и в «Российском образовании-2020»: «Складывается новый образ педагога. Это исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов, чуткий, внимательный и восприимчивый к интересам школьников, открытый ко всему новому» [3].

По мнению, Всемирной организации ЮНЕСКО, миссия учителя заключается в том, чтобы: *научить получать знания. Научить работать и зарабатывать. Научить жить. Научить жить вместе.*

Педагог сегодня работает в сложных условиях постоянных изменений средств оценки качества образования, современных средств информатизации в профессиональной деятельности учителя, необходимости непрерывного повышения квалификации, постоянного ожидания инноваций в образовании.

В прессе часто звучат рекомендации учителю по эффективному профессиональному общению – «оставить свои проблемы за порогом класса, школы», однако это вряд ли возможно сделать.

Современный образ педагога, его социально ориентированный вектор развития ориентируется на следующие индикаторы:

- любовь педагога к своей профессии;
- уважение педагогом личности учащихся;

- доброта педагога в отношении учащейся молодежи;
- наличие у педагога чувства юмора и его профессионализм;
- честность и открытость педагога;
- коммуникабельность педагога;
- строгость и требовательность к учащимся;
- оригинальность личности педагога.

Задачи, которые должны решаться в рамках такого подхода:

- видеть ребенка, ученика в образовательном процессе;
- строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования;
- устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса – партнерами школы;
- создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду – пространство школы;
- проектировать и осуществлять профессиональное образование [4].

Сегодня перед учителем действительно встают задачи, которых не было буквально 15-20 лет назад, а именно: научить человека жить в современной высокотехнологичной среде.

Новый учитель должен понимать, что он не вставит ученику свои мозги и не проживет за ученика его жизнь, а потому главное – сделать ученика самостоятельным, ответственным, устойчивым к жизненным испытаниям.

В идеале учитель пробуждает в ребенке ученика, а потом растит из него себе собеседника. У него приоритеты расположены в такой последовательности: сначала мотивация, то есть сформировать у ребенка желание учиться; потом – средства, техническая часть, то есть учим. При этом учитель всегда отследит, когда та или иная ступень мотивации уже сформировалась, и надо открывать ребенку новые горизонты.

Учитель задает направление развития, но учитывает свойства ребенка. Он настраивает ребенка на долгую и трудную, но созидательную жизнь, а не на минутные успехи. Новый учитель никогда не поставит перед ребенком ложных целей, но даст то, что нужно ему в его возрасте, а потом – устранился, чтобы человек шел дальше, находя новые горизонты и новых учителей [5].

«Будущее человечество», – так называл детей один из героев Достоевского. И каким будет это будущее, во многом зависит от нашей разумной любви к детям, основанной на понимании. Каждый из нас с теплотой и любовью пронесит через всю жизнь воспоминания о первом учителе, о любимых педагогах и воспитателях, ведь своим талантом и мастерством, стремлением «сеять разумное, доброе, вечное» учитель зажигает сердца своих воспитанников, готовит их к жизни.

Мечта любой школы и любого ученика – умный, добрый, все понимающий и умеющий учитель.

Литература

1. Пресс-выпуск ВЦИОМ №2712 12.11.2014 ««УЧИТЕЛЬ» – ЭТО ЗВУЧИТ ГОРДО?» <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=115049>

2. Леви В.Л Искусство быть ДРУГИМ. М.,1980.
3. Волков А.Е., Я.И. Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Якобсон Л.И. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики// Образовательная политика. 2008. № 2. С. 63–68.
4. Мудрик А.В. Учитель: Мастерство и вдохновение. М., 1986.
5. Сенько Ю.В. Профессиональный образ мира педагога и его педагогическая культура // Педагогика. 2011. № 2. С. 63–68.

УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

М.В. Носова, В.Л. Холод

Проблемы образования, воспитания, развития подрастающего поколения всегда были актуальны для человеческого общества, чем собственно и было вызвано появление такой профессии как педагог. Статус и миссия педагога, во все времена определялись социальным заказом общества. Педагог, учитель – проводник детей в мир взрослых, являясь продуктом общества, он вольно или невольно передает свое собственное отношение к проблемам и событиям, происходящим в обществе. От учителя зависит то, каким видят его ученики окружающий мир, с какими знаниями они войдут в этот мир. Учитель, по словам советского психолога и педагога Л.Б. Ительсона [2], занимая различные ролевые позиции: информатора, друга, диктатора, советчика, просителя, вдохновителя, помогает каждому ученику раскрыть свои способности, развить свой творческий потенциал, стать личностью и достойным гражданином своей страны, чувствующим ответственность не только за свою жизнь, но и судьбы близких и родных, за Родину, её благополучие и процветание. Поэтому особое значение приобретают моральные установки учителя, его гражданская ответственность, социальная активность, любовь к детям, интеллигентность, духовная культура, высокий профессионализм, потребность и готовность к постоянному самообразованию, профессиональная работоспособность. «Обучая и воспитывая, учитель приобщает детей к материальным и духовным ценностям прошлых и современных поколений... Учитель – посредник между ребёнком и этими ценностями, лишь через него дети познают действительность, познают людей. И это «через» означает, что разные ценности, знания, морально-этические нормы не доходят до детей в стерилизованном виде, а несут в себе личностные черты учителя, его оценки, отношения, его мировоззрение» [1, с. 11]. Поэтому Василий Александрович Сухомлинский, считая учителя руководителем и организатором учебно-воспитательного процесса, предъявлял высокие требования к личности педагога: «Мы должны быть для подростков примером богатства духовной жизни; лишь при этом условии мы имеем моральное право воспитывать» [3, с. 322]. Учителю должно требовательно и одновременно уважительно относиться к ребёнку, уметь не только слушать, но и слышать его, сопереживать, быть внимательным и чут-

ким, доверять и верить в ребенка, в его силы и возможности, быть доброжелательным, уметь увлекать воспитанников идеей.

События и процессы последних десятилетий: внедрение новых научных открытий, быстрое обновление знаний, информатизация, появление новых профессий, предъявляют новые требования к современному учителю, коренным образом затрагивают образовательную сферу... С внедрением ФГОС второго поколения в школах изменяются не только программы, учебники, формы и методы работы, но и обучающиеся, и их родители, и, конечно, педагоги. Если раньше задача учителя заключалась в передаче ученикам определенной суммы знаний, умений и навыков, проверки степени их усвоения, в оценке успеваемости и качества знаний, то сегодня, в соответствии с требованиями ФГОС, перед учителем стоит качественно иная задача – создание условий для развития творческих способностей обучающихся, развитие стремления к творческому восприятию знаний, обучение их самостоятельности мышления. Задачей учителя, преподавателя является полная реализация образовательных потребностей обучающихся, повышение их мотивации к изучению предметов, а также поощрение их индивидуальных склонностей. Учитель сегодня – не только информатор, воспитатель, наставник, но и консультант, тьютор, модератор, единомышленник. Современный учитель многогранен, осуществляя педагогическое сопровождение, он способствует раскрытию личностных возможностей и способностей обучающихся.

Выступая в роли тьютора (англ. tutor- домашний учитель; репетитор; школьный наставник, руководитель группы студентов) [5], современный учитель, преподаватель организует условия для построения и реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся, обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования.

Учитель, как консультант, знающий готовое решение и владеющий способами деятельности, помогает обучающимся в выборе пути и способа решения учебной проблемы.

Учитель-модератор (англ. moderator-регулятор, посредник или арбитр) – человек, который контролирует ход учебного процесса, учебной дискуссии, выступает в роли ведущего фокус-групп, следит за исполнением установленных правил и норм.

С приобретением учителем нового статуса изменяется его миссия в современном обществе, меняется его деятельность. Главной целью становится организация деятельности обучающихся на самостоятельный поиск и обработку информации, на первый план выходит свободная, самостоятельная деятельность обучающихся, обучение идет по индивидуальной траектории, не нарушая единства класса, группы. Для создания индивидуальных траекторий обучения в классе, группе формируется особая среда отношений. В отличие от традиционного обучения процесс передачи интеллектуального и культурного наследия человечества происходит не в знаниевой форме, на первый план выходит самостоятельная деятельность воспитанников. Знания обуча-

ющихся не являются пересказом учебника или повторением за учителем, они являются их собственными. Они их открыли, пережили и обдумали. Учитель уже не является единственным источником правильных знаний, а его мнение существует на уроке наряду с мнениями учащихся. Учитель и учащиеся сотрудничают на равных [6].

Учитель не просто является исполнителем образовательных программ, он сам формулирует цели и задачи своего труда и в соответствии с ними выстраивает собственную систему педагогической деятельности. Современный учитель способен насытить образовательное пространство не только предметным, но и метапредметным содержанием: выстроить систему сознательного обучения своих воспитанников общим приемам мыследеятельности, приемам рефлексии собственного процесса познания. Он находится в действенном контакте с другими участниками культурно-образовательного процесса: работниками музеев, библиотек, местного самоуправления, сотрудниками детских и общественных организаций и другое. Это взаимодействие позволяет организовать внеурочную деятельность обучающихся. У учителя появляется возможность организовать проектную и исследовательскую деятельность с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, способностей и интересов обучающихся. Сегодня основное внимание педагога направлено на развитие личностных качеств обучающихся, достижение ими метапредметных результатов, формирование у них навыков практической деятельности, самостоятельности мышления, что является признаком овладения обучающимися ключевыми и метапредметными компетенциями. Достаточный уровень развития компетенций выпускников можно рассматривать как показатель качества работы педагога, задачей которого по утверждению В.А. Сухомлинского должно стать: «Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо индивидуальный талант...» [4, с.102].

У каждого состоявшегося, успешного педагога свой секрет успеха, но их объединяет одно – всепоглощающая любовь к детям, доброта души и преданность избранной профессии.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. В школу с шести лет // Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – М., 1987.
2. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1970.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Радянська школа, 1985. – С. 322.
4. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В. 5 т. – Киев, 1980. – Т.5.– С. 102.
5. <http://www.classes.ru/dictionary-english-russian-Mueller-term-45025.htm>
6. <http://ill21.petrstu.ru/journal/article.php?id=2171>

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ж.Ф. Палазова

В настоящее время к культуре речи предъявляются высокие требования. Речь должна быть не только правильной в орфоэпическом, лексическом и грамматическом отношении, но и хорошей, стилистически целесообразной и дифференцированной. Реализовать указанные требования позволяет развивающая система Л.В. Занкова, которая дает богатый материал для формирования речевой культуры учащихся, обеспечивает многообразие видов деятельности [1].

Развивающий урок всегда проходит в форме учебного диалога, где обучающиеся должны не только выдвигать свои гипотезы, но и обстоятельно их доказывать. Я столкнулась с тем, что часть моих учеников не могли четко и лаконично обосновывать свой ответ. Передо мной стояла задача: учить детей нормативному русскому языку, развивая речевые навыки школьников, связанных с процессами восприятия, интерпретации и собственного творчества.

Формирование речевой культуры не может проходить по расписанию. Это происходит в течении всего времени пребывания ребенка в школе, а далее дома, если родители в этом заинтересованы и следуют рекомендациям учителя. Развивая у детей правильную, хорошо звучащую речь, работу строю по пяти направлениям [2].

Первое направление – это воспитание речевого слуха обучающихся. На уроках литературного чтения и во внеурочной деятельности звучат русские народные песни, аудиозаписи басен, стихотворений, сказок, которые читают авторы и актеры. Речь учителя также является образцом речи. На этих примерах происходит развитие слухового внимания, фонематического слуха, восприятия темпа и ритма речи.

Второе направление – это формирование произносительной стороны речи. Оно складывается из работы над правильным произношением звуков родного языка, над речевым дыханием, дикцией.

Для этого с 1 класса ежедневно работаю с чистоговорками, скороговорками или фрагментами текста.

Предлагаются следующие задания:

- произнеси чистоговорку (скороговорку) тихо, вполголоса, громко;
- быстро, умеренно, медленно;
- с разной интонацией (вопросительно, утвердительно);
- сделай глубокий вдох и перечисли буквы алфавита на одном дыхании;
- сделай глубокий вдох и прочитай слова на одном дыхании.

Федеральные стандарты второго поколения ставят перед нами задачу развивать коммуникативные универсальные действия, вовлекая обучающихся в работу парами и группами. В шуме работать нельзя. Для плодотворной работы в классе создается рабочая атмосфера. Приучаю детей работать ше-

потом или в полголоса. В первом классе знакомлю обучающихся с памяткой работы в паре и группе, далее обучающиеся привыкают работать по установленным правилам.

Продуктивно упражнение для развития дикции в паре.

Необходимо сесть от товарища на возможно большее расстояние. Детям раздаются карточки. первый ученик шепотом проговаривает, второй должен услышанное повторить. Далее очередь второго произносить.

Все эти приемы содержат в себе основы здоровьесберегающей технологии.

Третьим направлением по формированию речевой культуры является развитие произношения слов согласно нормам орфоэпии русского литературного языка. Работу в этом направлении осуществляю при выполнении заданий предложенных в учебниках, а также в результате литературной деятельности школьника.

Четвертое направление – воспитание интонационно – выразительной речи. Чтобы речь легко воспринималась, она должна быть эмоционально окрашенной. С периода обучения грамоте при чтении приучаю обращать внимание не только на знаки препинания, но и на эмоциональную сторону высказывания. Со 2 класса учу детей составлять партитуры, используя условные обозначения.

Пятое направление по формированию речевой культуры – это обогащения словаря обучающихся. Поэтому в уроки включена работа с фразеологизмами. Немаловажным является работа над устаревшими и малоупотребляемыми словами. Эти слова войдут в лексикон обучающегося, если он запомнит значение этого слова. В конце учебников литературного чтения В.Ю. Свиридовой есть толковый словарь, на котором ребята приобретают первый опыт работы со словарем. Классный кабинет оснащен словарями разного назначения. Кроме этого, обучающиеся ведут свои словарики «Толкование слов», приучаю детей выписывать непонятные слова из текста, находить значение этих слов в толковом словаре, а потом по возможности проиллюстрировать.

Ежедневно дети выполняют творческие задания, где им необходимо включить свою фантазию, воображение, использовать умение излагать свою мысль.

После чтения сказок предлагаю продолжить приключения героя (Дюймовочки, Снегурочки); написать письмо одному из персонажей рассказа (Чуку или Гексу, Незнайке, Тёме).

После чтения лирических произведений фантазируем, о чем может думать птица на ветке, пчела на цветке.

Диапазон заданий широк и достаточно разнообразен и способствует успешному овладению детьми культурой речи.

Литература

1. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М., 1990.
2. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. – М. 1975.
3. Рамзаева Т.Г. Развитие связной речи младших школьников. – М., 2000.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК РЕСУРС ОПЕРЕЖАЮЩЕГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

И.М. Пацка

Модернизация Российского образования ставит перед современным образовательным учреждением принципиально новые задачи, открывая творческие возможности создания различных моделей образовательных учреждений, перестраивающих работу всех своих звеньев. Речь идет, прежде всего, о содержательном, организационно-управленческом, методическом обновлении школьной организации, чтобы эффективно и результативно выполнять заказ общества – формировать социально-адаптивную личность обучающегося, которому предстоит жить в XXI веке.

Эти изменения, которые нашли отражение в нормативно-правовых документах, способствовали смене образовательной парадигмы, становлению вариативной системы образования Российской Федерации, возникновению и увеличению количества различных модификаций образовательных учреждений.

Социальная открытость и массовость образовательного учреждения обуславливают проблему обеспечения на высоком уровне качества образования, что в свою очередь, требует новых технологических подходов к организации и содержанию системы работы по его обеспечению.

Анализ реального уровня, достигнутого образовательным учреждением, а также позитивные результаты предшествующей опытно-экспериментальной работы, позволили сделать вывод о путях наиболее оптимального структурного и содержательного обновления его педагогической системы, целью которой явилось бы создание инновационной модели социально-ориентированного образовательного учреждения, обеспечивающей качественное образование. Таким образом, важнейшим средством формирования социальной успешной личности является качественное образование.

В последнее время в научно-педагогической литературе продолжается обсуждение содержания этого понятия. Качество в широком смысле – соответствие требованиям, стандартам, пригодность для использования, способность удовлетворять заявленным или подразумеваемым потребностям (И.Н.Щербо). Как «социальную категорию, определяющую состояние и результативность образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности», рассматривают его С. Е. Шишов и В.А. Кальней.

Параметрами качества образования в образовательном учреждении называют уровень достижения поставленных целей, уровень выполнения требований образовательных стандартов, уровень реализации индивидуальных возможностей обучающихся, уровень удовлетворения образовательных запросов учащихся и их родителей (Г.В. Гутник). В содержание качества образования включают такие компоненты, как уровень обученности, прочность

их знаний и умений, сформированность познавательных интересов, личностных качеств, мировоззренческой позиции, которые зависят от управленческой компетентности руководителя, организаторских умений заместителя руководителя и др.

Эффективность организации и проведения педагогического эксперимента в образовательном учреждении во многом зависит от условий. Необходимыми условиями осуществления эксперимента являются:

1. Правовые: решение педагогического совета образовательного учреждения о начале педагогического эксперимента; внесение изменений в систему управления образовательным учреждением; разработка локальных нормативно-правовых актов, регламентирующих работу по системе управления качеством образования (положение о научно-методическом совете, положение о творческой лаборатории, положение о творческих группах педагогов и др.).

2. Кадровые: выделение дополнительных должностей в штатном расписании.

3. Научно-методические: приобретение образовательных программ, методических материалов, издательской продукции методического характера по проблеме педагогического эксперимента; привлечение на договорных условиях учёных, специалистов из высших учебных заведений для оказания научно-консультативной помощи и проведения на базе образовательного учреждения методических семинаров с педагогическими работниками, участвующими в эксперименте.

4. Мотивационные: коррекция материального и морального стимулирования педагогов образовательного учреждения в соответствии со степенью и результатами их участия в педагогическом эксперименте.

5. Организационные: внесение изменений в распределение должностных обязанностей администрации образовательного учреждения в связи с началом педагогического эксперимента; создание в структуре учреждения образования кафедры педагогического мастерства, кабинета психолого-педагогического и методического сервиса; организация временных научно-исследовательских коллективов (творческих групп) из числа педагогических работников образовательного учреждения.

6. Материальные: организация и оснащение методического кабинета, специального учебно-методического кабинета (зала) для проведения занятий с педагогическими работниками; обязательным техническим условием является их оснащение мультимедийным оборудованием, интерактивной доской, персональным компьютером и др.

Большое значение при организации и проведении педагогического эксперимента в образовательном учреждении имеет правильный выбор методов исследования. К ним относятся: теоретический анализ педагогической, психологической, методической литературы по проблеме; социологические методы: анкетирование; тестирование; наблюдение; метод педагогического эксперимента; метод системного анализа объекта исследования; праксимет-

рический метод (изучение, анализ документации и результатов образовательного процесса); метод проектирования и моделирования.

В тоже время, учитывая новизну решаемых в ходе эксперимента задач, возможны определённые риски, вполне решаемые при условии научно-методического, организационно-управленческого и психологического сопровождения опытно-экспериментальной работы в образовательном учреждении. К числу таких рисков можно отнести следующие.

Объективные. В ходе эксперимента снижение традиционных количественных показателей эффективности образовательного процесса (компенсируется значительным ростом объективных показателей эффективности образовательного процесса по завершении формирующего этапа эксперимента и переводу основных подсистем образовательного учреждения в режим стабильного функционирования);

Снижение мотивации. В процессе проведения педагогического эксперимента происходит снижение мотивации определённой части педагогических работников в связи с увеличением их трудонапряжённости в ходе выполнения дополнительной работы, связанной с экспериментом (риск может быть компенсирован пересмотром системы материального и морального поощрения в образовательном учреждении).

Учитывая, что основным объектом опытно-экспериментальной работы являются педагогическая и управленческая подсистемы образовательного учреждения, его персонал, а обучающие выступают лишь опосредованными участниками эксперимента, существенного нерегулируемого снижения качественных показателей образовательного процесса не прогнозируется.

Основными результатами эксперимента должны стать: модель социально ориентированного образовательного учреждения с учётом специфики его социума; модель управления качеством образования в социально ориентированном образовательном учреждении; целевая программа обеспечения качества образования в условиях социально-ориентированного образовательного учреждения; методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений по совершенствованию системы работы по обеспечению качества образования.

Общим значимым результатом педагогического эксперимента должно стать существенное повышение качества образовательных услуг в образовательном учреждении, повышение престижности получения образования в нём, привлекательности образовательного учреждения в социуме, расширение системы социального партнёрства педагогических работников образовательного учреждения, их профессионально-педагогического мастерства.

Литература

1. Гутник Г. В. Концептуальная модель управления качеством образования в регионе: Автореф. дис.канд. пед наук. – Екатеринбург, 2000. – 16 с.
2. Управление качеством образования / под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
3. Шишов С.Е.; Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ: ПОЧЕТНАЯ МИССИЯ

Л.А. Потемкина

Общество всегда предъявляло к учителям особые, повышенные требования. В современном обществе уровень доверия к учителю по-прежнему высок. Это подтверждают социологические опросы о том, каким из предложенных профессий респонденты доверяют больше всего. Социологи выбирали четыре профессии (по системе «человек-человек») – милиционер, журналист, священнослужитель, учитель. Ответы распределились следующим образом: учителю доверяет 68% респондентов, священнослужителю – 62%, журналисту – 32%, милиционеру – 23%. Таким образом, несмотря на разные проблемы статуса учителя, общество понимает, что учитель – это суть, основной стержень образования, будущего развития страны.

Но и требования к современному учителю предъявляются очень высокие. В середине XX века схема, раскрывающая огромное количество профессионально-социальных функций учителя, была представлена известным психотерапевтом, литератором, популяризатором знаний о человеке Владимиром Леви. Всего было перечислено около 40 ролей.

В конце 90-х годов прошлого века новосибирские ученые выделили уже до 258 функций, которые выполняет учитель! Эти «роли» складываются на основе тех «систем ожидания», которые предъявляют учителю родители, государство и т.п.

Например, родительские требования включают гражданскую добропорядочность, высокие моральные качества, профессионализм, владение современными информационными технологиями. Есть еще четко сформулированный социальный заказ учителя, заявленный и в национальной инициативе «Наша новая школа», и в «Российском образовании-2020»: «Складывается новый образ педагога. Это исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов, чуткий, внимательный и восприимчивый к интересам школьников, открытый ко всему новому».

Таким образом, складывается достаточно тяжелая ноша для человека с профессией – учитель.

Может не стоит выставлять такую высокую, порой непосильную, планку для учителя. Ведь согласно данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в 2012 году по критерию престижности и доходности учителя едва дотягивают до первой десятки. Профессия учителя в России из исторически мужской стала не почти женской, а просто женской, потому что количество учителей мужчин неуклонно стремится к нулю. Раньше выпускники школ хотели быть учителями, врачами и инженерами, теперь же эти профессии их не привлекают. Такое отношение связано в первую очередь с невысокой оплатой труда в сравнении с постоянно растущей нагрузкой, повышенными, а иногда и противоречивыми требованиями, не всегда адекватным отношением к учителям со стороны родителей и детей.

Как результат талантливая молодежь делает выбор в пользу более высокооплачиваемых и авторитетных в глазах социума профессий.

Постепенно ситуация начинает меняться к лучшему. Сегодня многое делается для поднятия престижа учителей: повышаются зарплаты, совершенствуются условия труда, внедряются информационные технологии, обновляется учебное оборудование, пересматриваются функциональные обязанности педагогов, проводятся конкурсы с целью выявления и поощрения лучших в профессии.

Всем известно, что статус учителя зависит от отношения к нему общества. Сегодня нужно, чтобы СМИ освещали работу школы, учителя с максимальным позитивом, просветительскими целями, повышением статуса педагогов, а не очернением учительства. Нельзя забывать, что не только учитель имеет обязательства перед обществом, но и общество перед учителем. Приоритетным направлением в развитии образования являются не инновации, а высокая роль учителя.

По классификации, предложенной Е.А. Климовым, педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом которых является другой человек. Но педагогическую профессию из ряда других выделяют, прежде всего, по образу мыслей её представителей, повышенному чувству долга и ответственности. В связи с этим педагогическая профессия стоит особняком, выделяясь в отдельную группу. Главное её отличие от других профессий типа «человек-человек» заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом её интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования её духовного мира [2, с. 5].

Общество и государство должны понять, что в школу и в учителя нужно вкладывать деньги, современные технологии, повышать престиж профессии педагога и образования. При этом не нужно копировать зарубежные системы, а брать лучшее из отечественной школы. Именно со школы, молодого поколения возрождается Россия, и именно современный учитель прививает чувства прекрасного, патриотизма, гуманизм, учит снова гордиться Родиной, своей историей, литературой, культурой.

Таким образом, учитель не только профессия, суть которой дать знания. Это высокая миссия, предназначение которой – сотворение личности, утверждение человека в человеке. Жизнь в педагогической профессии – это неустанный труд души [1].

Литература

1. Коробова С.Н. Значение профессии учителя в условиях современного общества. http://www.vspc34.ru/index.php?id=595&option=com_content&view=article
2. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
3. Учитель в современной системе образования России. http://www.akvobr.ru/uchitel_v_sovremennoi_sisteme_obrazovaniya_rossii.html

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: УСТРЕМЛЕННОСТЬ В БУДУЩЕЕ

В.Ф. Сопова

Как огромен и прекрасен мир, в котором мы живём. И каждого из нас вводит в этот мир учитель, преподаватель.

Учитель, преподаватель – не только профессия, суть которой дать знания. Это высокая миссия, предназначение которой – сотворение личности, утверждение человека в человеке. Жизнь в педагогической профессии – это неустанный труд души.

Учительская профессия является одной из самых древних. Возникновение её имеет объективные основания. Общество не могло бы существовать и развиваться, если бы молодое поколение, приходящее на смену старшему, вынуждено было начинать всё сначала, без творческого освоения и использования того опыта, который оно получило в наследство. От того, каковы учителя и преподаватели сегодня, напрямую зависит мировоззрение завтрашнего российского общества [2].

Развитие общества начинается со школы. От того, каким вырастет ребёнок, во многом зависит от той базы, которую в него заложат именно в школе. Главная задача современной школы – это раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире.

В настоящее время государство и правительство обратило особое внимание на проблемы школы. Национальный проект «Образование» успешно осуществляется в России. Мы это ощутили и в области, и в районе, и в школе. Это и денежные гранты лучшим учителям и школам, стипендии талантливой молодёжи, подключение школ к Интернету. Всё это служит одной цели – повышению качества знаний обучающихся, чтобы в дальнейшем выпускники могли хорошо ориентироваться во взрослом мире.

Реализация современной политики в образовании невозможна без педагога, владеющего высоким профессионализмом, творческим потенциалом, занимающего ведущие интеллектуальные позиции в обществе. Великий писатель и педагог Л.Н. Толстой говорил: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец и мать, он будет лучше того учителя, который прочёл все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель» [4].

Нелёгко преподавательский труд, полный тревог и волнений, радостей и печалей, дерзаний и поисков. Это вечное испытание на мудрость и терпение, профессиональное мастерство и человеческую заурядность.

Современный учитель должен хорошо ориентироваться в различных областях науки, основы которой он преподаёт. Он должен быть постоянно в курсе новых исследований, открытий и гипотез, выделять перспективы преподаваемой науки. Важным преимуществом учительского труда является богатство социальных связей – с коллегами, учениками, родителями.

Профессия педагога – одна из важнейших в современном мире. Если процесс обучения детей учителем прекратится, то неизбежно наступит кризис. Новые поколения из-за отсутствия конкретных знаний не смогут поддерживать культурный, экономический и социальный прогресс [3].

Большинство учителей убеждены в том, что нужно поднять престиж профессии педагога, которая в нашем обществе остаётся не на высокой ступени как в моральном, так и материальном плане. Необходимо закреплять высокий статус преподавателя, мотивировать его на постоянное совершенствование своих знаний, на овладение передовыми идеями и методиками.

У нынешнего педагога существует много проблем. Но пока общество и государство не поймут, что в школу и в учителя нужно вкладывать деньги, современные технологии, повышать престиж профессии педагога и образования, изменения в лучшую сторону не произойдут. При этом не нужно копировать зарубежные системы, а следует брать лучшее из отечественной школы. Именно со школы, молодого поколения возрождается Россия, и именно современный учитель прививает чувства прекрасного, патриотизма, гуманизм, учит снова гордиться Родиной, своей историей, литературой, культурой.

Учителей, посвятивших свою жизнь школе, не мало. Несмотря на трудности, они остались верны своему призванию. Они с гордостью могут сказать, что в каждом ученике – частица их души. Наши дети – это будущее государства, а престиж учителя – инвестиции, которые окупятся сторицей. Может, когда-нибудь, кто-нибудь из учеников скажет подобно Александру Македонскому: «Отец дал мне жизнь, а учитель – бессмертие». Ради этого стоит быть учителем.

Литература

1. Глазкова О.В. Методические материалы для учителя, аннотирующие имеющиеся методики и эффективные педагогические практики по вопросам формирования культуроведческой компетенции обучающихся / О.В. Глазкова. – М., 2010.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогика / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2004.
3. Курдюмова И.М. Профессиональное развитие педагогов: опыт московской школы / И.М. Курдюмова, Н.И. Калининченко // Педагогика. – 1998. – № 3.
4. Толстой Л.Н. об учителе. Электронный ресурс: <http://neudoff.net/info/pedagogika/1-n-tolstoj-ob-uchitele/>
5. Шиян О.М. Аутопедагогическая компетентность учителя / О.М. Шиян // Педагогика. – 1999. – № 1.

РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В.А. Ткаченко, И.А. Фирсова

Современные социально-экономические условия ставят перед системой образования задачу подготовки компетентного, конкурентоспособного специалиста для работы в динамично меняющихся условиях, способного

самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, готового к постоянному профессиональному росту, самообразованию и саморазвитию. Овладение основами анализа помогает преодолеть педагогическую односторонность, поднимает педагога на более высокий уровень, позволяет ему выйти за рамки ранее усвоенных стереотипов.

Данную статью мы решили посвятить рефлексивно-аналитическим компетенциям педагога, поэтому рассмотрим содержание и структуру рефлексивно-аналитической деятельности педагога, в которой анализ и рефлексия являются ключевыми понятиями.

Анализ рассматривается в теории познания, психологии, педагогике и других науках как познавательный процесс, как метод познания, содержанием которого является совокупность приёмов и принципов расчленения предмета исследования на составляющие его части.

Рефлексия – размышление человека, направленное на анализ самого себя (самоанализ) – собственных состояний, своих поступков и прошедших событий.

Под рефлексивно-аналитической компетенцией мы понимаем умение педагога осуществлять аналитическое (логически обоснованное) осмысление своей педагогической деятельности и принимать решения по ее оптимизации. Педагогическая рефлексия дает учителю возможность видеть свою профессиональную деятельность глазами учеников, родителей учеников, других учителей, осознавать то, как он воспринимается другим участниками образовательного процесса. Рефлексия определяет отношение педагога к себе как к субъекту профессиональной деятельности. При этом важна установка учителя на регулярную «обратную связь», на умение адекватно интерпретировать получаемую информацию с позиций учеников, умение объективно оценивать результативность и целесообразность предпринимаемых им педагогических решений.

С позиции профессионального развития рефлексия педагогов связана с осмыслением границы собственных возможностей в формировании предметных и универсальных учебных действий у младших школьников в реальном учебном пространстве и с определением ориентиров в собственном профессиональном совершенствовании.

Приведём примеры некоторых заданий на формирование умения осознавать цели, этапы, способы и результаты профессиональной деятельности по формированию учебных умений школьников, а также на осмысление собственной позиции относительно развития учащихся средствами предмета (в частности, развития рефлексивных действий).

1. Осмыслите конкретные цели профессиональной деятельности в развитии рефлексивных действий школьников в зависимости от этапа развития учебной рефлексии и соотнесите их с предлагаемыми задачами.

2. Перед изучением темы рекомендуется составить алгоритм способа действия с изучаемыми понятиями и выполнить его в роли ученика с целью определения его эффективности.

3. Проанализируйте методические рекомендации к изучению темы разных авторов с точки зрения возможности развития учебной рефлексии.

4. В процессе моделирования профессиональной деятельности осознайте значение каждого этапа урока для развития рефлексивных действий и осознайте логику их следования с целью обоснования собственной деятельности.

5. В процессе урока старайтесь наблюдать за собственной деятельностью и деятельностью учащихся, связанной с осуществлением учебной рефлексии; фиксируйте моменты, когда ваши действия согласуются с действиями учащихся, и вы достигаете их целей.

При взаимодействии с учащимся учитель использует, в зависимости от обстоятельств, один из видов учебной рефлексии, отражающих четыре сферы человеческой сущности:

- 1) физическую (успел – не успел);
- 2) сенсорную (самочувствие: комфортно – дискомфортно);
- 3) интеллектуальную (что понял, что осознал – что не понял, какие затруднения испытывал);

4) духовную (стал лучше – хуже, созидал или разрушал себя, других).

Рефлексия бывает:

а) индивидуальная – формирование реальной самооценки (за что ты можешь оценить свою работу, беседа с ребенком по результатам самооценки – почему выбран тот или иной уровень);

б) групповая – акцентирование ценности деятельности каждого члена группы для достижения максимального результата в решении поставленной задачи.

Традиционно в психологии различают несколько видов рефлексии:

- Коммуникативная – ее объектом являются представления о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков. Здесь рефлексия выступает механизмом познания другого человека.
- Личностная – объектом познания является сама познающая личность, ее свойства и качества, поведенческие характеристики, система отношений к другим.
- Интеллектуальная – проявляется в ходе решения различного рода задач, в способности анализировать различные способы решения, находить более рациональные, неоднократно возвращаться к условиям задачи.

Рефлексия может осуществляться не только в конце урока, как это принято считать, но и на любом его этапе. Рефлексия направлена на осознание пройденного пути, на сбор в общую копилку замеченного, обдуманного, понятого каждым.

Исходя из функций рефлексии, предлагается следующая классификация.

1. Рефлексия настроения и эмоционального состояния
2. Рефлексия деятельности
3. Рефлексия содержания учебного материала

Приёмы рефлексии настроения и эмоционального состояния.

Проведение рефлексии настроения и эмоционального состояния целесообразно в начале урока с целью установления эмоционального контакта с группой и в конце деятельности.

1. Карточки с изображением лица (грустного, веселого); показ большого пальца вверх или вниз.

2. «Солнышко» – мне всё удалось, «солнышко и тучка» – мне не всё удалось, «тучка» – у меня ничего не получилось.

3. «Радостный гномик» – всё хорошо, «грустный гномик» – грустно.

4. Эмоционально – художественная рефлексия. Учащимся предлагается две картины с изображением пейзажа. Одна картина проникнута грустным, печальным настроением, другая – радостным, веселым. Ученики выбирают ту картину, которая соответствует их настроению.

Рефлексия деятельности.

Этот вид приемлем на этапе проверки домашнего задания, защите проектных работ; он даёт возможность осмысления способов и приёмов работы с учебным материалом, поиска наиболее рациональных способов, а применение в конце урока покажет активность каждого ученика.

1. «Лесенка успеха» – нижняя ступенька, у «человечка» руки опущены – у меня ничего не получилось; средняя ступенька, у «человечка» руки разведены в стороны – у меня были проблемы; верхняя ступенька, у «человечка» руки подняты вверх – мне всё удалось.

2. «Наряди ёлку» – успешно выполнил задание – повесил шарик, были ошибки – шарик остался возле ёлки.

3. «Дерево успеха» – зелёный лист – нет ошибок, жёлтый лист – 1 ошибка, красный лист – 2-3 ошибки.

4. «Поезд» – на доске поезд с вагончиками, на которых обозначены этапы урока. Детям предлагают опустить «веселое личико» в тот вагончик, который указывает на то задание, которое было интересно выполнять, а «грустное личико» в тот, который символизирует задание, которое показалось неинтересным. Можно использовать только один жетон по усмотрению ученика

5. «Поляна» – на доске поляна из цветов, над каждым цветком – этап урока – (работа с текстом, фонетическая зарядка и т. д.). Перед каждым ребенком – бабочка. Вы предлагаете детям прикрепить свою бабочку на тот цветок, какой вид деятельности ему понравился больше всего.

6. «Комплимент». Учащиеся оценивают вклад друг друга в урок и благодарят друг друга (Комплимент-похвала, Комплимент деловым качествам, Комплимент в чувствах) и учителя за проведенный урок. Такой вариант окончания урока даёт возможность удовлетворения потребности в признании личностной значимости каждого.

7. «Украсить торт».

– Я доволен своей работой на уроке – красный цвет.

– Я хорошо работал, но умею еще лучше – зеленый.

– Работа не получилась, не доволен собой – синий

Рефлексия содержания учебного материала.

Рефлексия содержания учебного материала используется для выявления уровня осознания содержания пройденного материала. Эффективен при-

ём незаконченного предложения, тезиса, подбора афоризма, оценки «приращения» знаний и достижения целей.

Обычно в конце урока подводятся его итоги, обсуждение того, что узнали, и того, как работали – т.е. каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале урока целей, свою активность, эффективность работы класса. Ребята по кругу высказываются одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана на доске:

1. Сегодня я узнал...

2. Было интересно...

3. Было трудно...

Пометки на полях

«+» – знал; «!» – новый материал (узнал), «?» – хочу узнать.

Восстановление деформированного высказывания, правила, текста.

«Уборка в доме». К стене прикрепляются три листа на первом нарисован чехол, на втором – мусорная корзина, на третьем – мясорубка. Каждый участник получает три цветных листочка. На «чехле» участник пишет то, что он вынес с урока, заберет с собой и будет активно применять. На втором листе то, что оказалось бесполезным, ненужным и что можно отправить в корзину. На третьем листе то, что оказалось интересным, но пока не готовым к применению, то, что нужно ещё додумать и доработать.

Таким образом, рефлексия на уроке – это совместная деятельность учащихся и учителя, позволяющая совершенствовать учебный процесс, ориентируясь на личность каждого ученика.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. И доп. На 2011 г./ М – во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с. – (Стандарты второго поколения).
2. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ, 2004 .
3. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика. – 2006.

СТРУКТУРА УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ОТДЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Н.П. Понеделко, В.Л. Холод

В Головинской средней общеобразовательной школе с углубленным изучением отдельных предметов успешно реализуется новая Программа муниципального эксперимента «Проектная деятельность как форма индивидуального сопровождения обучающегося в условиях реализации ФГОС в школе с УИОП» на 2012-2015 гг.

Отметим, что наша образовательная организация находится в режиме «постоянного развития» (Т.И. Шамова) с 1994 года.

За 20 лет педагогический коллектив школы добился замечательных результатов в обучении и воспитании подрастающего поколения [1].

В 2014-15 учебном году осуществляется заключительный этап формирующего эксперимента, направленного на обеспечение индивидуального сопровождения каждого сельского школьника.

Перед началом учебного года нами осуществлён анализ реализации 2 этапа Программы «Экспериментально поискового» в 2013-2014 учебном году и уточнены задачи на 3 этап «Рефлексивно-обобщающий» в 2014-2015 учебном году. При этом установлено, что:

1. Продолжена исследовательская деятельность по изучению и сопровождению личности каждого обучающегося, выявлению интеллектуального и творческого потенциала дошкольников и школьников всех возрастных групп. Осуществлялось внедрение методов проектной деятельности как формы индивидуального сопровождения обучающегося:

1.1. Проведена диагностика развития личности дошкольника. На этой основе продолжилась педагогическая деятельность, направленная на выявление и развитие способностей по обеспечению проектной деятельности в дошкольном возрасте.

1.2. Произведена диагностика развития личности обучающегося в процессе проектной деятельности на первой ступени обучения.

1.3. Осуществлена оценка развития личности в рамках проектного обучения в форме индивидуального сопровождения учащихся 5-9 классов.

1.4. Диагностика результатов у обучающихся 10-11 классов послужила подспорьем в определении дальнейшей траектории развития старших школьников и их самоопределения.

1.5. Продолжена работа подколлектива школы как региональной стажировочной площадки по направлению «Распространение моделей формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся» (в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг.).

1.6. Осуществлена подготовка к новому, практико-ориентированному проекту: «Создание и организация работы рекреационно-образовательной зоны на территории Головчинского сельского поселения».

Проведенная научно-исследовательская деятельность была направлена на развитие творческих и интеллектуальных способностей школьников всех возрастных групп:

2.1. На развитие взаимодействия учебных дисциплин на основе межпредметных связей.

2.2. Осуществлена разработка программ подготовки учащихся к олимпиадам различного уровня.

2.3. Совершенствовалась работа предметных кружков, факультативов, проведение предметных декад, олимпиад.

2.4. Совершенствовалась работа школы во второй половине дня (в соответствии с требованиями Стандарта).

2.5. Проведены: научно-практические конференции, интеллектуальные марафоны, творческие конкурсы.

2.6. Созданы группы интенсивного развития для одаренных детей и детей с повышенной мотивацией (в том числе на базе факультета математики и естественнонаучного образования НИУ «БелГУ»).

2.7. Отлажена система индивидуальных и групповых занятий и консультаций на основе проблем, выявленных с помощью «Дорожной карты обучающегося ГСШ с УИОП» (по В.Л. Холоду).

2.8. Продолжилась работа по привлечению обучающихся к занятиям в спортивных секциях и кружках, формирование у них установки на здоровый образ жизни.

2.9. Созданы программ исследовательской и проектной деятельности по профильным дисциплинам, предусматривающие групповые и индивидуальные занятия в творческих лабораториях.

2.10. Продолжилось развитие сети дополнительного образования на территории, функционирующей в режиме единого воспитательного пространства в кластере села Головчино и соседних сельских поселений.

2.11. Отлажено взаимодействие с детскими ученическими и внешкольными организациями – на основе новых подходов, определённых в новом законе «Об образовании в РФ».

2.12. Совершенствовалась профильная дифференциация на III ступени обучения на основе функционирующего в школе с УИОП с 2011 года тьюторского сопровождения. Продумывался проект «Кабинет самоопределения».

2.13. По просьбе родителей сохранены группы продлённого дня в 1-4 и 5 классах, в которых реализован 20-летний опыт школы по организации индивидуального сопровождения детей во второй половине дня.

3. Продолжилась работа по созданию банка данных.

3.1. Обобщены результаты дифференцированного мониторинга, проводимого методистами школы с УИОП по результатам освоения каждым обучающимся дисциплин гуманитарного и естественнонаучного профиля.

3.2. Продолжена работа по накоплению материалов для создания банка данных индивидуального развития каждого обучающегося (в соответствии с требованиями Закона «Об образовании в РФ»).

Задачи на III этап «Рефлексивно-обобщающий», 2014-2015 учебный год

1. Анализ проектной деятельности по реализации задач эксперимента, оценка ее результативности по разработанным критериям в соответствии с целями и задачами, оформление результатов.

1.1. Обработка всех данных, сравнение результатов, полученных в ходе эксперимента.

1.2. Корректировка, отработка программы в соответствии с полученными результатами.

1.3. Подведение итогов на традиционной научно-педагогической конференции с участием учёных НИУ «БелГУ», педагогов, обучающихся, родителей и общественности, органов управления образования района и области.

1.4. Обобщение и описание хода и результатов, полученных в ходе эксперимента.

1.5. Отчет по итогам эксперимента.

2. Отработка новой концепции и программы развития школы с УИОП на новый трёхлетний период.

Управление деятельностью нашей образовательной организацией осуществляется на основе комплексно-целевого планирования, что позволяет чётко дифференцировать структуру управления и поставить в позицию субъекта всех участников целостного педагогического процесса – от директора, педагога – до ученика и родителя!

Для реализации педагогических условий эффективности управления индивидуальным сопровождением обучающихся в школе была создана гибкая структура, позволяющая осуществлять «управление по результатам», целенаправленно включать механизмы системной рефлексии всех участников образовательного процесса: управляющий совет школы, научно-методический совет, методические объединения, руководство школы, социально-психологическая служба, учащиеся, учителя и творческая группа по проблеме инновации.

Данная структура управления индивидуальным сопровождением обучающихся позволила достичь творческого развития по ряду направлений:

- внедрение комплексно-целевой программы индивидуального сопровождения обучающихся в условиях разноуровневого обучения и использование индивидуальных учебных планов на основе единого школьного информационного пространства;
- проектирование информационной образовательной среды, направленной на развитие творческих способностей школьников;
- реализация педагогических условий использования современных образовательных технологий в урочной и внеурочной деятельности;
- здоровьесбережение в условиях реализации технологии индивидуального сопровождения обучающихся;
- развитие духовно- нравственного потенциала личности школьника;
- сотрудничество с учеными НИУ «БелГУ» и БелГАУ им. В.Я. Горина с целью повышения уровня научности исследовательских работ педагогов и школьников (более сотни школьников средних и старших классов занимаются под руководством профессорско-преподавательского состава в школе НИУ «БелГУ» на факультете математики и естественнонаучного образования в соответствии с договором о сотрудничестве с Педагогическим институтом НИУ «БелГУ»);
- формирование у школьников опыта рефлексивной деятельности на основе организации самоанализа, самооценки;
- взаимосвязь деятельности ученических научных обществ и углубленного изучения дисциплин в профильных классах;
- укрепление взаимодействия школы, семьи, общественности;
- расширение числа элективных курсов, способствующих творческой самореализации и саморазвитию личности школьников;

Основными направлениями деятельности в условиях внедрения модели индивидуального сопровождения обучающихся стали:

- повышение научно-методической готовности педагогов к индивидуальному сопровождению обучающихся на постоянно действующих семинарах, круглых столах, конференциях, на специальных занятиях курсов повышения квалификации, в условиях использования Интернет-технологий;
- специальное обучение школьников самоанализу, самооценке, проектированию образования и поведения;
- привлечение родителей и общественности к реализации задач инновационной образовательной деятельности.

Изучив педагогические условия эффективности внутришкольного управления индивидуальным сопровождением обучающихся (активность и самостоятельность каждого структурного компонента школы, использование ресурса социального партнерства, опора на современные компьютерные технологии), мы предложили технологию внутришкольного управления, которая включает виды деятельности:

- изучение педагогическим коллективом теоретических основ управления индивидуальным сопровождением обучающихся;
- постановка диагностических задач на основе сложившегося педагогического опыта и новых тенденций развития школы;
- самокоррекция на основе использования диагностических методов оценки результативности работы в соответствии с опытно-экспериментальной проблемой школы.

Эта технология успешно реализуется всеми субъектами управления.

Коллектив педагогов стал ядром для апробации новых ФГОС в регионе, которые внедрены уже в 1-7 классах. На базе Головинской СОШ с УИОП проходят стажировку учителя сельских школ Белгородчины, готовые к внедрению новых образовательных стандартов.

Инновационная деятельность нашего коллектива получила высокую оценку на выездном заседании Правительства Белгородской области в сентябре 2014 года.

Литература

1. Становление личности школьника: индивидуальное сопровождение: учебно-методическое пособие / отв. ред. доц. В.Л. Холод. – Белгород; Головинино: ИПК НИУ «БелГУ», 2013. – 153 с.
2. Холод, В.Л., Понеделко Н.П. Развитие социального партнёрства Головинской средней школы с углубленным изучением предметов // Социальное партнёрство общеобразовательных учреждений в развитии научного потенциала старшеклассников : сб. научн. метод. материалов / под ред. Г.В. Макотровой, Л.Д. Рагозиной, С.И. Тарасовой. – Белгород: Изд-во ООО «Стилист», 2009. – 188 с. (С. 97 – 98)
3. Холод В.Л., Понеделко Н.П. Использование новых государственных образовательных стандартов для развития личности современного школьника : материалы научн. практ. конф. (Белгород, май 2010 г.). Отв. ред. И.Ф. Исаев. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2010.
4. Холод В.Л., Понеделко Н.П. Эко – дом для ребёнка: материалы Международной научно-практической конференции "Социально-экологическое образование учащейся мо-

лодежи", (Белгород, 11-12 ноября 2010 г.) / отв. ред. В.С. Шилова. – Белгород, Изд-во БелГУ, 2010. – 256 с. (С. 201-204).

5.. Холод В.Л., Понеделко Н.П. Образовательное пространство школы: от компетенций – к компетентности // Научный потенциал личности: концептуальные основания и психологический контекст: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Белгород, 29 – 30 марта 2011 г.) / отв. ред. И.Ф. Исаев, Н.И. Исаева. – Белгород: БелГУ, ООО «Гик», 2011. – 332 с. (С. 107 – 109).

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Ю.Ю. Чикина

На современном этапе главной задачей высшего учебного заведения является подготовка студентов, способных нестандартно, гибко и своевременно реагировать на изменения, которые происходят в мире. Одной из самых актуальных проблем является воспитание конкурентоспособного учителя географии, социально мобильную личность, заключающуюся в ее обучаемости, восприимчивости к инновациям. Поэтому одним из основных механизмов, побуждающих учителя к саморазвитию, является инновационная деятельность, которая мотивирует географов на последующее развертывание своей профессиональной деятельности, активизирует самосознание, саморазвитие, самообразование и развивает креативность.

Цель статьи – проанализировать литературные источники, которые включают теоретические сведения о понятиях «готовность», «инновационная деятельность»; рассмотреть причины, которые не способствуют готовности будущих учителей географии к инновационной деятельности; определить компоненты, необходимые для готовности студентов-географов к инновационной деятельности.

Важность и актуальность данной проблемы обусловлена тем, что готовность к инновационной деятельности в современных условиях – важнейшее качество профессионального педагога, без которого невозможно достичь высокого уровня педагогического мастерства. Так в основу подготовки будущего учителя географии к инновационной деятельности должны быть положены системный, рефлексивно-деятельный и индивидуально-творческий подходы [3, с. 25]. С позиции системного подхода все звенья педагогического процесса должны максимально стимулировать проявление всех компонентов инновационной деятельности в их единстве. Реализация рефлексивно-деятельностного подхода предполагает развитие способностей будущих специалистов входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности. Вместе с тем, индивидуально-творческий подход выводит на личностный уровень, обеспечивающий выявление и формирование у географа творческой индивидуальности, развитие инновационного сознания, непотворимой технологии деятельности.

Проведенный теоретический анализ литературных источников показал, что единого понимания понятий «готовность» и «инновационная деятельность» в науке не выработано. Мы рассматриваем готовность учителя географии как наличие у специалиста знаний, умений и навыков, необходимых для успешного выполнения действий, внутреннюю способность личности, являющуюся признаком квалификации, а также как результат целенаправленной подготовки. Отметим, что в структуру готовности входят не любые свойства личности, а лишь те, которые обеспечивают соответствующей деятельности наибольшую продуктивность [2, с. 85]. В ряде исследований подчеркивается, что под инновационной деятельностью понимается творческий процесс по планированию и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования [1; 4, с. 12]. Ценность инновационной деятельности для личности связана с возможностью самовыражения, применением своих способностей, с творчеством. В статье под готовностью к инновационной деятельности будем понимать совокупность качеств учителя географии, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности, а также на способности выявлять актуальные проблемы образования учеников, находить и реализовать эффективные способы их решения.

Отметим, что инновационная деятельность учителя географии является важнейшей составляющей образовательного процесса, однако, существуют психологические барьеры, которые могут помешать осуществлению этой деятельности в будущем. Среди наиболее распространенных причин – антиинновационный барьер, который обусловлен как индивидуальными особенностями специалиста, так и социально-психологическими чертами той общности, в которую он входит. Следующим барьером следует выделить пассивное принятие будущими учителями существующего порядка, а также доминирующее над творчеством стремление быть похожими на других, не отличаться в своих суждениях и поступках. Одним из барьеров является личностная тревожность, неуверенность в себе, негативное самовосприятие, характеризующееся заниженной самооценкой, боязнью открыто высказывать свои идеи, использовать приобретенные знания в их окончательном понимании без возможности разнообразия [5, с. 95].

Поэтому, мы считаем, что процесс профессиональной подготовки географа для готовности специалиста к инновационной деятельности должен включать следующие компоненты. Первая составляющая готовности учителя к инновационной деятельности – наличие мотива включения в эту деятельность. Так высокому уровню готовности к инновационной деятельности способствуют ценности самореализации и саморазвития. Вторая обязательная составляющая – комплекс знаний о современных инновационных моделях и технологиях образования. Учитель географии должен понимать условия их эффективного применения. Третьим компонентом является совокупность знаний и способов решения задач этой деятельности, которыми владеет учитель, т.е. компетентность в области педагогической инноватики [3, с. 110]. Учитель географии, хорошо подготовленный к инновационной деятельности,

понимает место и роль инновационной деятельности в образовательном учреждении, ее связь с учебно-воспитательной деятельностью. А также умеет: изучать опыт учителей-новаторов, критически анализировать педагогические системы, учебные программы, технологии и дидактические средства обучения; разрабатывать и обосновывать инновационные предложения по совершенствованию образовательного процесса; ставить цели экспериментальной работы и планировать ее; анализировать и оценивать себя как субъекта инновационной деятельности.

В заключение следует отметить, что сегодня квалифицированным специалистом является учитель, который кроме профессиональных знаний и умений способен эффективно использовать те новые возможности, которые предоставляет ему современное общество. Будущие учителя географии должны уметь оперировать технологиями и знаниями, быть готовыми к инновационной деятельности, активно действовать, быстро принимать решения в современных условиях. Мы считаем, что инновационная деятельность и ее процесс во многом зависят от инновационного потенциала географа, что можно связать с такими параметрами: творческая способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи; открытость личности новому; готовность совершенствовать свою деятельность.

Литература

1. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – Москва, 1987. – 256 с.
2. Мухина С.А. Современные инновационные технологии обучения / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – Москва, 2008. – 360 с.
3. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – Москва: Академия, 1997. – 225 с.
4. Солодухина О.А. Классификация инновационных процессов в образовании / О.А. Солодухина // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 10. – С. 12 – 13.
5. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие / А.В. Хуторской. – Москва: Академия, 2008. – 256 с.

О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МАСТЕРСТВЕ УЧИТЕЛЯ

А.А. Шкуркин, М.А. Широченкова

О роли учителя в жизни общества писали, пишут, и будут писать многие поколения людей, по мнению В.Г. Белинского: «Воспитание – великое дело: им решается участь человека» [1,267], а значит и общества в целом. «Самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель. Он – олицетворенный метод обучения, само воплощение принципа воспитания» [2,178] А. Дистервег.

В чем смысл образования? Ответ прост: «Успех воспитания и обучения во многом определяет личность учителя, его специальная и общая эрудиция (начитанность), способность если не загораться, то, по крайней мере, чув-

ствовать красоте в ее заметных проявлениях, умение находить образцы служения делу и желание ориентироваться на них, инициативность, целеустремленность и решительность. Та самая решительность, о которой кем-то, верно, замечено, что она торжествует вопреки всему» [4,18] И.Г. Зенкевич.

Время безнравственности, время опустошения души, время, когда не читают книги, газеты, журналы, не интересуются добротными фильмами (нашими и заграничными) – время бездуховности. Живем надеждой на то, что добро победит. Мы обязательно должны приближаться к своим ученикам, а для этого нужно приблизиться к самому себе, оглядеться вокруг, во времени, в пространстве, осознать свое почетное место в этом мире. Нас по-прежнему интересует все: что происходит в культурной жизни общества, как живут нынешние и жили прошлые знаменитости, триумфы наших граждан, чем занимаются политики в нашей стране, да и не в нашей. Без этого – нет учителя, не сможет он воспитать достойного гражданина нашего общества.

Глобальная цель образования состоит в том, чтобы научить детей лучше понимать процесс жизни, уметь ориентироваться в ней, быть способным найти свое индивидуальное место в жизни, уметь строить жизнь такой, какой хотелось бы тебе ее видеть. И главная задача современного учителя – помочь ученику стать свободной, творческой и ответственной личностью, про которую можно сказать следующие слова:

Настоящий учитель поможет каждому ученику подняться над собой, как можно больше раскрыть свои творческие способности и возможности, а для этого создаст на уроке обстановку комфортности, безопасности для ученика, атмосферу уважительности друг к другу на уроках и в других взаимоотношениях.

Обучение определённому предмету – не цель, а средство на пути совершенствования личности ученика, развития её, поэтому главное для учителя – давать возможность каждому расти настолько, насколько он способен.

В народе словом «мастер» уважительно называют человека, достигшего профессиональных вершин, творческую личность. Любому учителю должен стремиться к овладению мастерством в своей работе. А для этого необходимо быть великим тружеником, проводить уроки так, чтобы они поражали глубиной мысли, железной логикой и красотой композиции. Учитель-мастер, обязательно увлечённый человек, никогда не успокаивается на достигнутом, ему всегда свойственна тяга к новому, неизвестному. Настоящий учитель всегда учится и не просто учится, а творчески, с воодушевлением так как «Истина и сомнения идут рядом» Гёте.

Современный учитель – это, прежде всего, учитель с научной эрудицией. Для того, чтобы зародить в ученике интерес к предмету, бросить в него «семя» самостоятельного мышления – учитель сам должен быть охвачен интересом к этому предмету. Неоднократно проверено: «Учитель приобретает силу влияния на своих воспитанников, прежде всего знанием своего предмета». Несомненно, настоящий учитель должен воспитать хотя бы одного ученика: жизнь учителя продолжается только в его учениках, тех, кто поднимет авторитет нашей страны, увеличит ее творческий и экономический потенциал.

В чем смысл твоей жизни?
Где видишь ты счастье свое, скажи?
В работе, в работе, в работе
И в схватках своих – против лжи!
В чем видишь свое назначение?
Где видишь удачу, скажи?
В работе, в работе, в работе
Что в недрах моей души. – –

Только современному учителю ученики с благодарностью могут сказать:

1. «Спасибо за вместе прожитые годы, за бессонные из-за нас ночи, за радости и горести, пережитые вместе с нами. Ничто, что вы для нас сделали, никогда не забудется».
2. «Вы навсегда для нас образец трудолюбия, ответственности, справедливости и доброты».

Работа в школе предоставляет учителю возможность идти в ногу со временем, быть всегда в гуще событий, учиться самому, всегда находиться в творческом поиске.

Литература

1. Белинский В. Г. О воспитании детей [Текст] / В. Г. Белинский // Хрестоматия по истории педагогики. / сост. И.Е. Лакин и др. – Минск, 1971. – С.261-272.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Новиков Н. И. Рассуждение о некоторых способах к возбуждению любопытства в юношестве [Текст] / Н. И. Новиков // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М., 1985. – 387 с.
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.; Педагогика [Текст] / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с. _

СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА НА УРОКЕ – ЗАЛОГ УСПЕХА В ЖИЗНИ

Т.В. Яцкевич

Время диктует свои условия. Современному обществу нужны образованные, нравственные, творческие, обладающие нестандартным взглядом на проблемы, владеющие навыками исследовательской работы, самостоятельно принимающие решения, профессионально и социально мобильные выпускники. Таким образом, изменившееся качество жизни требует от школьников не столько умений выполнять указания, сколько решать проблемы жизни самостоятельно. И вот перед школой стоит задача создания таких условий для каждого ученика, где бы он мог занимать инициативную позицию в учебном процессе, познавать окружающий мир, вступать с ним в активный диалог, самому искать ответы на животрепещущие жизненно важные вопросы. Школа может и должна сформировать эти качества человека третьего тысячеле-

тия: умение адаптироваться к жизненным ситуациям; самостоятельно и критически мыслить; быть способным генерировать новые идеи; быть коммуни-кабельным, контактным; уметь работать в команде; уметь самостоятельно отбирать информацию из различных источников и анализировать ее; выдвигать гипотезы, решать проблемы и формировать аргументированные выводы; постоянно трудиться над личностным развитием.

Главной целью обучения, на мой взгляд, является формирование познавательного интереса к учению путем создания ситуации успеха: **КАЖДЫЙ ИМЕЕТ ПРАВО НА УСПЕХ!** —

А начинается все на уроке, так как урок является основной формой учебно-воспитательной работы в школе. Именно на уроке усваивают учащиеся знания и приобретают навыки использования их в практической учебной работе. На уроке же закладываются основы формирования каждого учащегося как личности, гражданина, деятельного участника жизни нашего государства. Урок – это совместное творчество учителя и учащихся.

Как известно, успех в обучении математике в значительной мере определяется правильной организацией учебного процесса, умением учителя обеспечить активную деятельность учеников на протяжении всего урока. Вовлечение школьников в учебный процесс путем использования современных средств обучения и различных организационных форм работы на уроке может служить важным средством повышения мотивации в обучении математике.

При подготовке урока, цели стараюсь ставить так, чтобы обеспечить:

1. Активизацию речевой активности учащихся на уроке (чтобы каждый ответ не был монологом).

2. Взаимодействие учащихся на уроке (групповая работа, работа в парах).

3. Заинтересованность учащихся в результатах обучения.

4. Наличие обратной связи «учитель-ученик».

Подход к постановке урока основываю на следующих принципах:

1. СВОБОДА ВЫБОРА (оптимальные пути овладения знаниями, умениями, навыками). На моих уроках учащиеся имеют возможность: выбирать, в каком порядке выполнять задания; распределять своё время; выбирать формы работы.

Результатом является высокая мотивация к участию в учебном процессе. Учитель руководит, стимулирует, контролирует и обучает.

2. Сотрудничество. Учащийся не один в школе. Он работает вместе с другими: учащимися и учителями. Обращаются друг к другу за помощью, не боясь признать, что они чего-то не понимают.

Важнейшие аспекты сотрудничества: умение прислушиваться друг к другу; принимать совместные решения; доверять друг другу; ощущать свою ответственность за работу группы.

3. Самостоятельность. Возможность самостоятельно добывать знания, работая над творческими заданиями, побуждает учащихся к деятельности, к собственным маленьким открытиям, что запоминается намного лучше. В ходе самостоятельных занятий учитель и ученики рационально распределяют

свое время так, что каждый получает помощь в необходимой ему мере. Самостоятельность предполагает ясность заданий, реальность сроков их выполнения, дифференцированность для быстрых и медленных учеников.

При организации самостоятельной работы в классе, при закреплении и развитии сформированных операционных навыков использую модель индивидуального обучения. Индивидуализация является важным аспектом при обучении математике как составляющая часть демократизации взаимоотношений, ибо безликих учеников не бывает – каждый человек индивидуален. Мотивация – важнейший компонент структуры научно-исследовательской деятельности, а для личности выработанная внутренняя мотивация есть основной критерий ее формирования. *Интерес – это главная составляющая учебной мотивации.* И здесь хочется особенно остановиться т.к. формирование мотивации учения – одна из центральных проблем современного образования. Моя задача – мотивировать каждый вид деятельности, придать ему глубоко осознаваемую учащимися личностно значимую ценность. Здесь я опираюсь на слова З. Фрейда: «Личность – звено между мотивацией и ее реализацией» [1].

Для младших подростков ведущим мотивом является стремление занять достойное положение в коллективе, поэтому я включаю в урок больше игровых моментов, творческих заданий, личных соревнований. В игре задания варьируются так, чтобы каждый испытал чувство успеха, чтобы каждый понимал, что без знаний не обойтись. Каждый урок начинаю с рубрик: «Собери» и «Интересно знать». «Собери»: это одна – две задачи на сообразительность. «Интересно знать»: эта рубрика включает в себя какой-нибудь удивительный факт либо из математики, либо из окружающего мира. Нестандартные уроки уникальны по своей сути, они дают огромный стимул в учебном процессе [2]. В игре выражают себя все принципы дидактических технологий: принцип свободного выбора; принцип открытости; принцип деятельности; принцип обратной связи.

Нельзя забывать и про физкультминутку на уроке. Обучающимся я задаю вопросы на утверждения: если ответ положительный (да) – они встают, руки вверх и хлопок; если ответ отрицательный (нет) – закрыли глаза, голову вниз и прямо. Развитие познавательного интереса помогают рубрики «Разгадай» – традиционно содержащие либо буквенный ребус, либо числовой, либо занимательную задачу на угадывание и «Заработай 5» – содержащая задачи из материалов ОГЭ или ЕГЭ. Ожидаемый результат: преодоление страха перед уроком и эмоциональный подъем в течение всего урока.

У старшего подростка появляется потребность быть популярным, ему важно утвердиться в собственном мнении, принять самого себя как значимого. И здесь я перехожу на уровневую систему обучения, развивающую личность. Приемы работы в старших классах: работа на доверии (самопроверка, взаимопроверка, «исправь учителя»); работа в группах (триады, четверки); работа в парах; работа с консультантом. Принципы пути к успеху остаются те же, что и в 5–8 классах, но задачи усложняются, меньше поддержки, больше самостоятельности. Обучение должно идти по ступеням: осилил одну

ступеньку – иди дальше, выше. Кто обязательный уровень осилит, тот идет дальше, выше – к дополнительному материалу, нестандартным задачам. Но каждый пройдет путь, который ему по силам, поэтому работают все [2]. Здесь же на уроке идет отбор «золотых зерен», которые формируются в творческие группы, ведь каждый прошел путь к успеху: хочу – могу – выполняю с интересом – это важно для меня – успех! Почва подготовлена, остается ждать всходов. И всходы – результаты не заставляют себя ждать.

В заключение хочу сказать: в своей педагогической деятельности придерживаюсь следующих принципов: от творчества учителя к творчеству ученика; предупредить, а не наказывать незнание; мотивация, а не констатация; каждый ученик должен испытать успех; обучать школьников на эмоциях радости; развивать мотивацию к самостоятельному поиску решений.

Литература

1. Бородич И.А. Методы мотивации и стимулирования деятельности учащихся на уроках математики. Электронный ресурс: <http://pandia.org/text/78/493/31944.php>
2. Прохоренко М.П. Использование элементов развивающего обучения и внутренней дифференциации для повышения уровня обученности и развития мышления у учащихся / Электронный ресурс: <http://conseducenter.ru/index.php/pedagogchtenya/146-prohorenko>

Раздел II НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.А. Абросимова, И.В. Пашина

Введение и реализация Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования позволили расширить траекторию использования различных систем оценивания в начальной школе.

Именно существовавшая ранее система оценивания не позволяла оценить уровень реальных знаний и умений учащихся. Можно выделить следующие её недостатки:

1. Процедура оценивания носит субъективный характер.
2. Процедура оценивания носит констатирующий характер.
3. Результаты обучающихся фиксируют эпизодически.
4. Полученные данные практически не используются для коррекции процесса обучения и построения индивидуальных траекторий обучения.
5. Причины достигнутых результатов оцениваются на основе интуитивных представлений, жизненного и профессионального опыта [1,4-5].

Проводя процесс оценивания учебной деятельности младших школьников, учитель должен быть внимателен и объективен, так как любая оценка в себя включает чувства, норму и оценку через третье лицо. При этом чувства можно оценить через психологическое обследование психического и эмоционального состояния участников педагогического процесса. Данная оценка помогает выявлять социально-психологический климат в коллективе как ученическом, так и учительском.

В практике работы мы особо пристальное внимание уделяем оценке психологического состояния первоклассников, используя различные методики. Наиболее удобна экспресс-методика по изучению социально-психологического климата в первичном подразделении организации авторов О.С. Михалюк и А.Ю. Шальто – вариант, адаптированный для школьников. Параллельно применяем методику исследования коммуникативных способностей (КОС-1), так как успешность любой деятельности ученика зависит от развития коммуникативных и организаторских способностей и для обобщения используется методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса. Результаты всех психологических обследований помогают организовать учебный процесс на комфортной и дружественной основе.

Основной нормой для оценки обученности выступает уровень обязательной образовательной подготовки, а также достижения каждым

школьником его индивидуальных целей. Интересна система оценки через третье лицо, которая наглядно демонстрирует результативность педагогического процесса.

Современная система оценивания достижения планируемых результатов начального образования предполагает не только и не столько оценку опорных знаний и умений, но и прежде всего их успешное включение в учебную деятельность, развитие учебной самостоятельности. От устройства системы оценки образовательных достижений зависит комфортность школьного обучения, то есть, насколько она поддерживает и стимулирует учащихся; насколько включает учащихся в самостоятельную оценочную деятельность; насколько она информативна для управления системой образования [2, 3].

Согласно ФГОС НОО выделяют три группы результатов: личностные достижения; метапредметные результаты на основе сформированности универсальных учебных действий; предметные знания, умения и навыки.

В требованиях ФГОС НОО, (п. 19.9) сказано, что «... система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования должна:

- закреплять основные направления и цели оценочной деятельности;
- обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения основной образовательной программы;
- позволять осуществлять динамику учебных достижений обучающихся» [3, с. 5].

Для оценки планируемых результатов обучения младших школьников можно использовать разнообразные методы, выбор которых будет определяться типом результата. Наиболее важными результатами являются личностные универсальные учебные действия, при этом данный тип не подлежит количественной оценке, поэтому необходима качественная характеристика. Формирование личностных результатов происходит в процессе реализации всех компонентов образовательного процесса, включая и внеурочную деятельность. В этом случае оказывает большую помощь, введённая в школе система портфолио, начиная с первого класса. Для каждого ученика заводится папка-портфолио, в которой помещаются все его достижения за учебный год, при этом приоритет в сборе портфолио отводится ученику уже к концу первого класса. Были случаи, когда в первый класс уже приходили дети с портфолио.

Метапредметные результаты обучения являются основой учебной деятельности младших школьников. Под метапредметными результатами освоения учебного предмета понимаются способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов, которые включают в себя:

- а) освоение учащимися универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных), обеспечивающих

овладение ключевыми компетенциями, составляющими умения учиться;

б) освоение учащимися межпредметных понятий, усваивающего и поискового чтения, рефлексии [3, с. 57].

Для анализа их сформированности мы используем устные и письменные работы, мини-проекты, презентации. При этом обращаем внимание на обучение учащихся приёмам самооценивания, которое предшествует оценке учителя.

Предметные результаты оцениваются с помощью словесной, цифровой, накопительной и итоговой оценок.

Несмотря на разнообразие универсальных учебных действий, уровень их сформированности может быть оценён и измерен в следующих формах:

- решение задач творческого и поискового характера;
- учебное проектирование;
- итоговые проверочные работы;
- комплексные работы на межпредметной основе;
- мониторинг сформированности основных учебных умений [3, с. 13].

Учебное проектирование позволяет получаемые на уроках знания включить в процесс производства собственного опыта ученика. Структура выполняемых проектов на всех предметах в начальной школе одинакова. Главная их цель – включить ребёнка в проектную деятельность, ставить цель деятельности, научить формулировать гипотезы и работать с информацией различного характера.

На уроках математики, русского языка и литературного чтения мы предлагаем для решения проектные задачи. Данный тип работы представляет возможность учащимся уже с первого класса принять участие в общественно полезной и общественно значимой деятельности, так как любая проектная задача начинается с квазиреальной ситуации, решая которую ученики приходят на помощь кому-либо.

Благодаря новым формам оценивания ученики не боятся получать как качественные, так и количественные оценки – это связано с тем, что любому виду оценивания учителя предшествует собственная оценка школьником результатов своей деятельности.

Литература

1. Мониторинг качества учебного процесса: принципы, анализ, планирование / авт.-сост. Г.П. Попова, Г.А. Размерова, И.Б. Ремчукова. – Изд. 3-е. – Волгоград: Учитель, 2014. – 214 с.

2. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1 / [М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.]; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 215 с.

3. Система оценивания планируемых результатов с учётом требований ФГОС: начальная школа. Комплексно-целевые программы / А.Н. Трофимова [и др.]. – Волгоград: Учитель, 2014. – 68 с.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

А.Г. Айзикович, Е.А. Моросли

Главная цель современного образования – формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества. Формирование у учащихся способности к творческому мышлению, самостоятельности в принятии решений, инициативности возлагается, в первую очередь, на образование и, главным образом, на среднюю школу. Реализация этих целей может осуществляться также через научно-исследовательскую деятельность учащихся. Применение исследовательского метода формирует у учащихся алгоритм действий, а алгоритмизация чего-либо представляет универсальность [2].

Использование в практике обучения математике исследовательской технологии способствует личностному росту учеников, знания становятся достоянием личности ребёнка, т. е. личностными качествами. Интерес к исследовательской деятельности ребёнка, повышенное внимание к исследовательскому обучению учащихся стали подлинными приметами современной инновационной педагогики. Эта проблема активно разрабатывается в специальных научных изысканиях (Дыбина О.В., Поддьяков А.Н., Савенков А.И., Леонтович А.В. и др.).

Приобщение учащихся к началам исследовательской деятельности возможно и вполне осуществимо через урок, дополнительное образование, защиту проектов и рефератов, научно-образовательную и поисково-творческую деятельность при систематическом применении исследовательского подхода в обучении [5]. Очень важно учитывать тот факт, что обучение основам научного исследования представляет собой поэтапное, с учетом возрастных особенностей, целенаправленное формирование всех компонентов исследовательской культуры школьника:

- мыслительных умений и навыков (анализ и выделение главного; сравнение; обобщение и систематизация; определение и объяснение понятий; конкретизация, доказательства и опровержение, умение видеть противоречия);
- умений и навыков работы с книгой и другими источниками информации;
- специальных исследовательских умений и навыков (в старших классах).

Несмотря на внешнюю сложность применяемого метода, он замечателен ещё и тем, что разработка творческих работ, проведение исследовательских работ по математике значительно повышает мотивацию к изучению предмета. Обучение и воспитание эффективно в том случае, если у школьника вызвано положительное отношение к тому, что мы хотим у него воспитать и чему научить. Наши воспитанники без труда определяют цель, задачи, объект исследования, предмет исследования, гипотезу, т. е. занимаются интересным для них делом. В ходе исследовательской деятельности ученики отыскивают не только способы решения поставленных проблем, но и побуждаются к самостоятельной их постановке, к выдвижению целей своей деятельности.

Разработка урока, на котором учащиеся заняты исследовательской деятельностью, требует от учителя точного определения объема и содержания учебного материала, его деления на легко усваиваемые и тесно связанные между собой части, определения частей для контроля и корректировки результатов усвоения, учета индивидуальных темпов усвоения материала учениками и темпов работы групп. Исследовательская деятельность позволяет эффективно сочетать, как индивидуальную, так и групповую работу учащихся на уроке. На выбор того или иного вида работы влияет ее характер, имеющиеся учебные средства (комплекты учебных пособий и другие материалы), а также время, имеющееся в распоряжении учителя. Условия организации групповой работы могут быть следующие:

- оптимальное количество участников группы 4-6 человек;
- состав группы стабилен, но дифференцирован по уровню успеваемости и развития учащихся;
- на разных уроках группой руководят разные учащиеся;
- учебные группы ориентируются на работу примерно в одном темпе, что дает возможность вести деловое обсуждение изучаемого материала.

Умелое сочетание групповой и индивидуальной работы обеспечивает развитие активности и самостоятельности в обучении всех учащихся, дает возможность обсуждать изучаемую тему, оценивать результаты своих наблюдений, высказывать суждения.

Выступая в роли организатора обучения на исследовательской основе, учитель должен владеть как объяснительным, так и исследовательским методами обучения. Важно, чтобы педагог уяснил для себя, возможен ли для него подобный род деятельности, есть ли у него необходимый научный и педагогический потенциал, владеет ли он сам методикой и методами научного исследования и, главное, сможет ли он научить им своих учеников.

Вовлекать учащихся в исследовательский поиск лучше на первых уроках любой темы, т.к. они содержат в себе новые, по сравнению с ранее изученным, теоретические и практические положения. Исследовательская деятельность возможна и при обобщении знаний – понятий, законов, правил, причинно-следственных и других логических зависимостей. Она нужна тогда, когда ставится задача специального обучения учащихся приемам и способам умственной деятельности, необходимым при добывании знаний и решении поисковых задач. Исследовательская деятельность при правильной ее организации способствует развитию умственных сил учащихся (противоречия заставляют задумываться, искать выход из проблемной ситуации, затруднения); самостоятельности (самостоятельное видение проблемы, формулировка проблемного вопроса, проблемной ситуации и т.д.); развитию творческого мышления (самостоятельное применение знаний, способов действия).

Организация исследовательской деятельности учащихся рассматривается как мощная инновационная образовательная технология [4]. Она служит средством комплексного решения задач воспитания, образования, развития в современном социуме, средством трансляции норм и ценностей научного сообщества в образовательную систему, средством восполнения и развития интеллектуального воспитания потенциала общества.

Литература

1. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии / Н.В Бордовская-М., 2011. 431 с.
2. Леонтович А.В. Концептуальные основания моделирования организации исследовательской деятельности. [Электронный ресурс].
http://www.abitu.ru/researcher/noo/teorii/a_3s3vso.htm
3. Мухина В.С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности. / В.С Мухина // Школьные технологии. – 2006. (№2). – С.19-31.
4. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб.пособие для студентов высш.учеб.заведений. – М.: Издат. центр«Академия», 2008. 364 с.
5. Савенков А.И. Исследовательское обучение в современном образовании / А.И. Савенков // Школьные технологии. – 2004. (№4). – С.82-89.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

А.Н. Алтынник, Е.Л. Хохлова

Современное образование направлено на всестороннее развитие личности ребенка, его творческие мышление и созидание. Педагог в разрешении этого запроса общества создает среду, которая мотивирует детей самостоятельно добывать, обрабатывать информацию, обмениваться ею, а также быстро и свободно ориентироваться в окружающем информационном пространстве. Такая среда содействия способна сделать процесс обучения более интересным, где учащиеся видят ценность получаемых знаний на уроке и практическое применение этих знаний в жизни.

При конструировании современного урока все чаще используются различные формы и методы организации обучения.

Бинарный урок это нетрадиционная форма обучения. Известно, что при проведении традиционных уроков по различным предметам восприятие учащимися новой информации по каждой учебной дисциплине не складывается в целостную систему. В результате школьники не могут оперативно применять знания одного предмета при изучении другого, а также продуктивно использовать их при решении проблем комплексного характера. В случае же одновременного рассмотрения программного материала в рамках двух учебных предметов, в данном случае истории и искусства, получаемая информация приобретает практическое значение, а усвоение новых знаний идёт как бы путём их наложения на базовые знания и навыки. Бинарный урок истории и искусства позволяет выявить связь этих предметов, делает обучение целостным и системным.

Для проведения таких уроков можно использовать инновационные методы и приёмы, разработанные как зарубежными, так и отечественными методистами.

Предлагаем вам познакомиться с некоторыми из них.

«Отсроченная отгадка». В начале урока учитель предлагает загадку (удивительный факт), отгадка которой (ключик для понимания) открывается в процессе работы над новой темой совместными силами учителя и учеников.

«Эпиграф». В начале урока ученикам предлагается осмыслить эпиграф, написанный на доске, и определить, как он может быть связан с неизвестной темой урока. Учащиеся самостоятельно формулируют тему урока.

«Составление кластера». Смысл этого приёма заключается в попытке систематизировать имеющиеся знания по той или иной проблеме. Кластер – это графическая организация материала, показывающая смысловые поля того или иного понятия. Составление кластера позволяет учащимся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Ученик записывает в центре листа ключевое понятие, а от него рисует в разные стороны стрелки-лучи, которые соединяют это слово с другими, от которых в свою очередь лучи расходятся далее. Кластер может быть использован на самых разных этапах урока.

«Чистая доска». Перед уроком учитель пишет на доске вопросы по новой, ещё неизученной теме. Они могут быть как в текстовой форме, так и в рисунках, не завершённых таблицах, схемах. В ходе изучения темы ученики, работающие самостоятельно в группах с учебником, документами, справочной информацией, отвечают на вопросы, и если ответы полные и правильные, то учитель стирает вопрос с доски и фиксирует ответы групп для подведения итогов. К концу урока доска должна быть чистой. Если на какие-то вопросы ученики не смогли ответить, или ответ был неполным, учитель должен помочь учащимся.

«ПОПС – формула». Этот приём разработал профессор права Дэвид Маккойд – Мейсон из ЮАР. Он используется при обсуждении дискуссионных проблем, в которых нужно занять определённую позицию, представить своё мнение в четкой и сжатой форме. Выступление, состоящее из нескольких предложений, в течение 1-2 минуты, строится по следующей схеме правила ПОПС-формулы:

П – позиция (в чём заключается Ваша точка зрения): «Я считаю, что...»;

О – обоснование (на чём основывается, довод в поддержку Вашей позиции): «...потому, что...»;

П – пример (факты, иллюстрирующие Ваш довод): «...например, ...»;

С – следствие (вывод, что надо сделать, призыв к принятию Вашей позиции): «...поэтому...».

– «Фишбоун» («Рыбий скелет»). В тетради рисуется скелет рыбы. Голова – вопрос темы, верхние косточки – основные понятия темы, нижние косточки – суть понятий, хвост – ответ на вопрос. Записи должны быть краткими, представлять собой ключевые слова или фразы, отражающие суть изучаемого понятия.

Проектная деятельность как один из вариантов инновационных технологий прочно вошла в повседневную деятельность педагогов. Проект – это уникальная творческая деятельность, направленная на достижение определённого результата и нацеленная на создание уникального, социально значи-

мого продукта или услуги при заданных условиях. Технология организации такой деятельности школьников включает в себя соединение исследовательских, поисковых и проблемных методов, творческих по своей сути, инструментально направленных на самостоятельную реализацию школьником задуманного результата.

Проектная деятельность позволяет научиться рациональной организации поиска знаний, и педагог организует на уроке такую среду, в которой у детей создаются первичные представления о конечном результате, постепенно реализуются этапы проектирования, воплощаются и анализируются результаты этой деятельности.

Проектная деятельность развивает творческое мышление, фантазию и воображение, любознательность, способность импровизировать в процессе и при защите проекта. Она также позволяет развивать абстрактно-логическое мышление, память, способность к анализу и синтезу. При защите проектов вырабатываются навыки публичной речи. Парные, групповые и коллективные проекты развивают терпимость и уважение к мнению партнеров, умение отстаивать свою точку зрения, что в целом благотворно влияет на сплочение коллектива класса.

В процессе выполнения проекта учащиеся не только изготавливают различные изделия, но и проводят своеобразные исследования. Это поисково-исследовательское начало напрямую связано с внедрением в технологическую подготовку школьников метода проектов.

Компьютерные и новые электронные технологии, которые активно используются в практике преподавания изобразительного искусства и истории, способствуют развитию способностей учащихся, и с успехом используются при защите проектов.

Использование метода проектов и информационных технологий способствует воспитанию личности, подготовленной к жизни в современном обществе. Разнообразные методы и приемы повышают мотивацию обучения и интерес учащихся к школе, формируют обстановку творческого сотрудничества, воспитывают в школьниках чувство собственного достоинства, толерантность, дают им ощущение творческой свободы и, самое главное, приносят радость.

Литература

1. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.: ИППТ практ. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1998.
2. Мясоед Т.А. Интерактивные технологии обучения: спец. семинар для учителей [Текст] / Т.А. Мясоед. – М., 2004.
3. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2008.
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петрова А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2004.
5. Сечина Т.И. и др. Справочник учителя истории и обществознания / авт.- сост. – Волгоград: Учитель, 2013.
6. Суворова Н.Г. Интерактивное обучение: Новые подходы [Текст] / Н.Г. Суворова. – М. : Прогресс, 2005.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

М.К. Апетян, Д.И. Михайлова

Новые социально-экономические условия развития российского общества, процессы глобализации экономики, интеграции в различных сферах жизни делают необходимым создание педагогических условий совершенствования языковой подготовки обучающихся.

Одним из результатов поиска решения данной проблемы является сдвиг начала обучения иноязычному общению на более ранний возраст. Известно, что старший дошкольный и младший школьный возраст (5-9 лет) является наиболее благоприятным для овладения иноязычным общением. Этот аспект является предметом пристального внимания современных исследователей (Н.Н. Ачкасова, О.А. Денисенко, Е.В. Жирнова, Н.А. Малкина, С.А. Натальина, О.А. Осиянова, А.П. Пониматко, В.Н. Симкин, С.В. Снегова, Н.Н. Трубанева, С.С. Часнок, Л.Б. Чепцова, Н.А. Яценко и др.). В их трудах рассмотрены проблемы содержания и способов обучения иноязычному общению, вопросы моделирования ситуаций такого общения на начальном этапе.

Ведущей деятельностью младшего школьника является учение. Однако игра является наиболее естественным средством усвоения знаний. С помощью игры ребенок глубже познает мир, учится ставить цель, вырабатывать план деятельности, находить средства ее реализации [3].

Остановимся подробнее на изучении понятия «игра», «дидактическая игра». Игра – это организованное занятие, которое требует напряжения эмоциональных и умственных сил обучающихся, обостряет мыслительную деятельность играющих. Игра на уроке способствует созданию обстановки естественного речевого общения, снимает напряжение, непроизвольно побуждает учащихся к принятию активного участия в учебном процессе, стимулирует и интенсифицируют его [2].

Дидактическая игра представляет собой небольшую ситуацию, построение которой напоминает драматическое произведение со своим сюжетом, конфликтом и действующими лицами. В ходе игры ситуация проигрывается несколько раз и при этом каждый раз в новом варианте. Ситуации игры – это ситуации реальной жизни, реализация которой определяется основным конфликтом. Основной конфликт – это соревнование, желание победить, мобилизовать мысль и энергию играющего, что и создает атмосферу напряженности. Несмотря на четкие условия игры и ограниченность используемого языкового материала, в игре есть элемент неожиданности, так как для нее характерна спонтанность речи. Какую бы направленность не имели игры, они отражают восприятие мира детьми: любознательность, любовь к животным, сказочным сюжетам и персонажам, соревнованиям и загадкам [1, с. 218].

Мы согласны с тем, что игра является эффективным приёмом обучения иностранному языку. Она вызывает интерес к его изучению, способствует более быстрому и лёгкому запоминанию слов, речевых образцов и грамма-

тических конструкций. Во время игры можно не только лучше усвоить изученное, но и приобрести новые знания, так как стремление выиграть заставляет думать, вспоминать пройденное и запоминать все новое, что встречается в игре. Игра создает атмосферу равенства. Она посылна даже слабым ученикам. Более того, слабый ученик может стать первым в игре. Атмосфера радости, ощущение посильности заданий дают возможность преодоления стеснительности, которая часто является помехой свободного употребления в речи слов иностранного языка. Использование игры на уроке иностранного языка помогает раскрепостить обучающихся, что благотворно сказывается на результатах их обучения. Незаметно усваивается языковой материал и возникает чувство удовлетворения. Кроме этого, игра на уроке иностранного языка – это ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца.

На уроке иностранного языка элементы игры можно ввести в любой вид деятельности. Например, игры на усвоение изученной лексики; игры на автоматизацию грамматических навыков; игры для развития навыков аудирования и говорения. Игры на уроке иностранного языка позволяют выполнить следующие методические задачи: а) создать психологическую готовность к речевому общению; б) тренировать обучающихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативно-спонтанной речи вообще; в) обеспечить естественную необходимость в многократном повторении языкового материала; г) снять усталость и напряженность [4, с.123].

Можно выделить следующие виды игр: 1) подготовительные (грамматические, лексические, фонетические, орфографические); 2) творческие. Подготовительные игры обычно используются в качестве тренировочных упражнений на этапе как первичного, так и дальнейшего закрепления. Творческие игры способствуют дальнейшему развитию речевых навыков и умений учащихся. Место игры на уроке и время, отводимое игровым элементам, зависит от ряда факторов: а) конкретных целей и условий урока; б) изучаемого материала; в) подготовки обучающихся [5, с. 89].

Игра, как один из эффективных приёмов обучения школьников иностранному языку, находит всё более широкое применение на уроках немецкого языка. В обучении немецкому, как и любому иностранному языку, особо важную роль занимает принцип активности. Успешное овладение немецким языком возможно, если каждый обучающийся будет занимать активную позицию в учебном процессе, поэтому имеет смысл использовать игровые приёмы на различных этапах урока по немецкому языку.

Игра на уроке немецкого языка – это один из способов разнообразия применяемых приёмов обучения. Она развивает умственную и волевую активность школьников. Игра, как правило, проводится в быстром темпе, который заставляет обучающихся быть внимательнее, тренирует память, развивает их речь и вызывает необходимость высказывания на иностранном языке. Кроме того, игра способствует созданию естественных коммуникативных ситуаций.

Различные игры могут быть использованы на уроке немецкого языка как при объяснении и закреплении нового учебного материала, так и при опросе и контроле знаний и умений. Игровая форма занятий помогает избежать дополнительной нагрузки обучающихся, а также создаёт условия для прочного усвоения языкового материала в более естественной обстановке. Упражнения игрового характера могут быть различными по своему назначению, содержанию, способам организации их проведения, материальной оснащённости, количеству участников. С их помощью можно решать какие-либо задачи (совершенствовать фонетические, лексические, грамматические, орфографические навыки), или же целый комплекс задач: развить наблюдательность, формировать речевые умения, внимание, творческие способности [2, с. 117].

Ниже приведены те игры, которые могут быть использованы на уроке немецкого языка на разных этапах обучения. Так, целью дидактической игры «Какое слово звучит?» является формирование навыков установления адекватных звукобуквенных соответствий. В ходе игры ученикам предлагается набор из 10-20 слов. При прочтении слов с определенной скоростью и в произвольной последовательности ученики должны найти в списке слова произнесённые учителем и поставить рядом с каждым из них порядковый номер по мере их произнесения учителем. Основной целью игры «Рассказ по рисунку» является активизация лексики по изученной теме. В ходе игры участники образуют пары. Каждая пара получает рисунок с изображением комнаты, в которой находятся разные вещи и предметы, характеризующие ее хозяина. Нужно составить рассказ о том, чем занимается хозяин комнаты. Выигрывает пара, составившая самый интересный рассказ. Правила дидактической игры «Was hat er gemacht?» (Perfekt) сводятся к тому, что водящий становится к классу спиной. Один из учеников выполняет какое-либо действие, а водящий отгадывает, задавая вопрос классу, например: «Hast du gemalt?». Класс отвечает: «Nein, er hat nicht gemalt» и т.д. Если водящий, задав три вопроса, не отгадывает выполненное действие, класс хором сообщает, что делал ученик, после чего водящий меняется.

Таким образом, применение дидактических игр на уроках немецкого языка способствует овладению иноязычным общением детьми младшего школьного возраста, независимо от их стартовых способностей, оказывает положительное влияние на развитие психических процессов ребенка: его памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения, стимулирует общие речевые способности, дает большой практический эффект в овладении немецким языком на следующих этапах обучения.

Литература

1. Настольная книга преподавателя иностранного языка (Справочное пособие). – Мн.: Высшая школа, 1992. – 397 с.
2. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1995. – 445 с.
3. Рубанова Л.М. Дидактическая игра в процессе иноязычного общения учащихся 1 класса на этапе пропедевтической работы [Текст]: автореф. дисс. канд. пед. наук:13.00.01 / Л.М. Рубанова. – Ставрополь, 2006. – 23 с.

4. Buttner S. Tamburin (Немецкий для детей).- Max Hueber Verlag, 2001. – 286 с.
5. Rieder E. Das ABC-Haus.- Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1996. – 364 с.

ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВОГО СООБЩЕСТВА В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ УЧАЩИХСЯ

О.Л. Балашов

Современный этап развития школьного образования характеризуется преобладанием репродуктивной учебно-познавательной деятельности, в ходе которой в учебном процессе ведущую роль играют вертикальные связи «учитель-ученик», направленные на трансляцию учащимся знаний. В таких условиях слабое развитие горизонтальных связей «ученик-ученик» определяет ограниченные возможности обучения для развития сотрудничества обучающихся, которое обуславливает становление таких качеств личности как: дисциплинированность, инициативность, уважение, честность, построение продуктивных личностных отношений между детьми, характеризующихся проявлением товарищеской взаимопомощи, поддержки, взаимной ответственности, контроля.

Решение данной задачи активизирует поиск направлений её решения в педагогической науке. В современном контексте актуальным представляется интеграция использования известных средств развития отношений учащихся и применения Интернет-технологий, предполагающего создание сетевых образовательных сообществ.

Возможности сетевых образовательных сообществ обладают потенциалом, расширяющим и обогащающим групповую учебно-познавательную деятельность, которая протекает как активный процесс сотрудничества учащихся, основанный на партнёрском диалоговом взаимодействии его субъектов. В условиях сетевого сообщества происходит соединение личностного и группового опыта в социальном контексте, что при интеграции с традиционной формой обучения открывает значительные возможности для развития отношений сотрудничества между учащимися.

Наряду с образовательными возможностями сетевых сообществ, исследователи (А.Н. Сергеев, М.В. Плахтий) указывают на существование значимой проблемы вхождения учащихся в них и взаимодействия, связанной с ситуацией «многонаправленной неопределённости, неизвестности и непредсказуемости для обучающихся» [1]. М.В. Плахтий связывает её с анонимностью и физической непредставленностью участников общения, затруднённой эмоционального компонента общения, отсутствием единства пространства и времени (различные места и часовые пояса), письменным характером общения, стрессовым состоянием, связанным с вовлечением в новую деятельность в условиях новой группы [2, с.40].

В основе предлагаемого подхода лежит не включение учащихся в действующие крупные образовательные сетевые сообщества, а создание сетевых

го сообщества на основе школьного класса. Данный подход, основываясь на присущих школьному классу, как малой социальной группе, характеристиках, позволяет избежать данных проблем и обеспечить эффективное функционирование сетевого сообщества. А.Н. Сергеев указывает, что образовательная суть сетевого сообщества определяется, прежде всего, внутренними связями и отношениями между людьми, их общими ценностями и интересами [1].

Учащиеся, входящие в класс, находятся в непосредственном контакте между собой, знакомы друг с другом, проводят большое количество времени вместе, объединены эмоциональными связями, интересами, что создаёт предпосылки комфортной обстановки для обучающихся и не требует глубокой адаптации к изменениям при организации сетевого сообщества. Школьный класс, будучи малой социальной группой, обладает следующими свойствами: психологической и поведенческой общностью её участников, общей целью деятельности, ценностно-нормативной системой, сформированной системой межличностного общения, контактов и отношений, наличием чувства принадлежности. При организации сетевого сообщества на основе класса: сохраняется психологическая и поведенческая общность учащихся, становящихся участниками сетевой группы; сохраняется общая цель деятельности учащихся – учебная деятельность; сформированная ценностно-нормативная система выступает основой регуляции жизнедеятельности сообщества; сформированная система межличностного общения, контактов и отношений получает развитие в информационной среде глобальной сети в виде коммуникационного процесса и опосредуется информационными технологиями; чувство принадлежности к классу распространяется на идентичное по составу сетевое сообщество.

Мы рассматриваем *сетевое сообщество на основе школьного класса* как информационно-коммуникативное образовательное интернет-пространство, обладающее соответствующим данному пространству свойством целостности и наличием взаимодействия между его субъектами. Будучи Интернет-пространством, оно обладает характеристикой интерактивности, позволяющей утверждать, что коммуникативные связи могут иметь диалогичный характер, суть которого заключается в «одновременности действия-воздействия одного партнера на другого и действия-отражения, как ответного хода, в сменяемости позиций воздействующего и отражающего» [3, с. 368]. Включение учащихся в диалоговое взаимодействие позволяет обеспечить получение ими опыта сотрудничества в учебно-познавательной деятельности в условиях классного сетевого сообщества.

Одновременно логика данного подхода не исключает из него учебный процесс в традиционной школьной системе. В соответствии с ней учебная деятельность обучающихся совмещается в реальных школьных и сетевых условиях, осуществляется перенос учебных взаимодействий из школьной учебной среды в сетевую среду и обратно, обогащая и взаимодополняя данные среды.

Литература

1. Сергеев А.Н. Сетевой образовательный проект как способ создания сетевого образовательного сообщества // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». 2009. №4(5). URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/125_pub.pdf
2. Плахтий М.В. Социально-психологические особенности организации обучения в интернет-сообществах // Информатика и образование. 2007. № 8. – С. 39-42.
3. Платонов Ю. П. Социальная психология поведения: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2006.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, – ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ЛИЧНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

Т. Бекмиров

Учебно-познавательная ситуация, ориентированная на личность, по своему характеру представляет и процесс и педагогическое явление. Этот процесс основывается на парадигме личности. В данном процессе планированные и гарантированные процессы приобретаются на основе объективности, самоотверженности, сознательности.

В учебно-познавательном процессе, ориентированном на личность, для непрерывного развития и формирования обучающихся в качестве развитой личности следует осуществить следующее:

- выявить существующие уровни индивидуально познавательной деятельности обучающихся и в данном учебно-познавательном процессе определить систему последовательного развития этих навыков;
- определить направления интересов, индивидуального обучения и приобретения профессии каждого выпускника 9-го класса;
- определить учебные материалы, образовательные поручения дифференциации, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся;
- в учебно-познавательном процессе, ориентированном на личность, разработать и применить в практику механизм диагностики контроля знаний, навыков и квалификации обучающихся.

Контроль полученных результатов, дифференциация содержания учебно-познавательного процесса имеет отдельное значение в образовательном процессе. Для того чтобы успешно решить эти вопросы обучающиеся должны глубоко освоить современную педагогическую теорию непрерывного развития личности обучающихся. В учебно-познавательном процессе и других занятиях от преподавателя требуется реально учитывать их своеобразные возможности обучающихся, хорошо знать их индивидуальные качества.

В личностно-ориентированном учебно-познавательном процессе следует учитывать многие индивидуальные, психологические особенности, взаимозависимые отношения. Эти понятия важны для характеристики и оценки дидактических явлений, возникающие в учебно-познавательном процессе. При организации личностно-ориентированного учебно-познавательного про-

цесса на основе научных подходов необходима систематизация учебных материалов, выявление типологии отношений преподавателя и обучающихся, классификация типа данного процесса.

В результате взаимосопоставления личностных качеств обучающихся в личностно-ориентированном учебно-познавательном процессе проявляются их индивидуальные качества. Эти отношения определяют систему непрерывного развития обучающихся. Учебно-познавательный процесс, ориентированный на непрерывное развитие обучающихся, проявляется как педагогическая ситуация полностью ориентированная на личность. Личностно-ориентированный учебно-познавательный процесс осуществляется на основе концепции Б.С. Гершунского самопроявление личности.

Сегодня основной заказ, поставленный перед образовательным процессом, заключается в подготовке обществу конкурентоспособной личности. Личностно-ориентированный учебно-познавательный процесс с педагогической точки зрения обеспечивается в двух направлениях:

1. Применение образовательных технологий, ориентированных на непрерывное развитие личности обучающихся.

2. Путем непрерывного развития и психолого-педагогической поддержки обучающихся в образовательном процессе.

Содержание учебно-познавательного процесса, направленного на подготовку обучающихся к социальной жизни, должно ориентироваться на принципы конкретной целенаправленности, нормирования, социальной цивилизованности, интеграции. Путем психолого-педагогической поддержки обучающихся в учебно-познавательном процессе можно достичь поставленной цели.

В развитии социальных качеств в личности обучающиеся, их психолого-педагогическая поддержка играет важную роль. При этом целесообразно соответствовать следующим теоретическим основам:

1. Обучающиеся являются субъектом образовательного процесса постоянного саморазвития. Они в процессе эффективного саморазвития поочередно проходят этапы усложнения и дифференциации. Здесь результат психолого-педагогической поддержки обучающихся заключается в индивидуальном развитии и выявлении возможностей, учитывая их возрастные особенности.

2. В личностно-ориентированном учебно-познавательном процессе обучающиеся постоянно развиваются. Задача психолого-педагогической поддержки заключается в наблюдении пути развития обучающиеся. При этом играют важную роль причины его неуспеваемости, возможности развития и своевременное выявление учебных рамок. Эти задачи можно осуществить, только освоив современные методы всестороннего изучения существенных данных о личности конкретного обучающегося и современных информационных технологий.

3. Подготовка конкурентоспособной личности и специалиста для всех сфер социальной жизни требует предоставления необходимых знаний для его развития. Знание параметров развития личности обучающихся в разных эта-

пах образования дает возможность целесообразной организации учебного процесса. Во многих ситуациях у преподавателей не имеется достаточных данных о своих студентах. Индивидуальная характеристика обучающихся, сохраняемая в памяти компьютера, должна регулярно заполняться с точки зрения его развития и совершенствования психологических процессов.

Личностно-ориентированный учебно-познавательный процесс можно организовать соблюдая следующие принципы:

- право преподавателя и всех обучающихся вести творческую деятельность на основе взаиморавенства;
- произвольность привлечения обучающихся в учебно-познавательный процесс;
- предоставление возможности самооценки и самовоспитания в учебно-познавательном процессе;
- создать оптимальные педагогические условия для обмена индивидуальной и коллективных работ, которые создают условия взаимопонимания, взаимосоотрудничества, повышения коммуникативной культуры;
- необходимость исправления ряда ошибок и использования методов тестирования наряду с методами исследования;
- наличие ситуации решения проблем в учебно-познавательном процессе;
- необходимость речевого развития на основе взаимодействия на всех занятиях;
- важность формирования у обучающихся навыков решения проблемных ситуаций;
- необходимость привлечения обучающихся к духовному развитию в учебно-познавательном процессе;
- возможность привлечения проблемных ситуаций к соискательности, созданной преподавателем, к обеспечению активности обучающихся к самостоятельности;
- предоставления широких возможностей практической деятельности обучающихся в образовательном процессе.

Исходя из вышеизложенного, организация личностно-ориентированного учебно-познавательного процесса требует от преподавателя новейших педагогических, психологических знаний и мастерства. Для успешной организации личностно-ориентированного учебно-познавательного процесса преподаватель должен следовать следующим требованиям:

- преподаватель должен установить дружеские отношения с обучающимися;
- уделять внимание на умственное, духовное, физическое развитие и защиту здоровья обучающихся;
- создать учебные условия, направленные на культурное, информационное развитие обучающихся;
- создать оптимальные условия для проявления своеобразности у обучающихся и т.д.

Основу личностно-ориентированного образовательного процесса составляет способность обучающихся проявлять индивидуальные особенности, диагностика и оценка своей деятельности. Поэтому в личностно-ориентированном образовательном процессе обучающиеся приобретают следующие навыки:

- критиковать себя, сопоставлять себя с другими обучающимися, диагностировать и оценить свое поведение;
- физического и интеллектуального привыкания, быть волевым;
- использовать интуицию в преодолении возникающих препятствий;
- изучить методы сотрудничества и деловой встречи с окружающими.

Литература

1. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Учебное пособие. – Москва: Наука, 2003. – 768 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Просвещение, 1998. – 608 с.
3. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технологии. Монография. – Волгоград: Школа, 1994. – 152 с.
4. Щадриков В.Д. Деятельность и способности. – М.: Педагогика, 1994. – 320 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ: ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД

И.А. Войтык

Современному российскому образованию «сопутствует» детская инвалидность. На современном этапе проводится значительное число исследований, связанных с обучением и реабилитацией детей-инвалидов. При этом затрагиваются различные методологические основы развития современной педагогики: подходы, концепции, теории.

Информационный подход проходит через структуру нашего исследования красной нитью. Такие понятия как: полярность, сукцессивное развитие, педагогическая агрессия, кондуктивная норма, живые клеточки организма и «клеточки» как единицы педагогического процесса напрямую связаны с феноменом понятия «информация» как посредником между сознанием (духовным) и материей (физическим).

Так, немаловажное значение при организации педагогических условий преемственности обучения детей-инвалидов в ОГУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» (далее – Центр) и школами Белгородской области, имеет духовное становление, учащегося-реабилитанта (в нашей терминологии) способного, может быть, «извлекать информацию из небытия за счет самонастройки мозга и всего тела (мыслит весь организм!)» (Гухман В.Б.).

Современный информационный подход различает внутреннюю информацию, которая скрыто, неявно принадлежит каждому объекту – потенциаль-

ному источнику информации, и внешнюю, которая явно отражает (копирует, тиражирует) часть внутренней информации в актах информационного взаимодействия источника и потребителя информации, в том числе и психических актах. Как любая модель, внутренняя и внешняя формы информации нематериальны, но внешняя информация, дабы быть воспринятой материальными органами чувств и приборами, принудительно проявляется в материально-энергетической форме сигналов – носителей внешней информации [1].

Так, говоря о дуальности психики и закона сохранения информации, мы должны помнить, что психика субъекта, как утверждает Гухман В.Б., отражает материальное (телесное) и идеальное (духовное) среды, а также самоотражает телесное и духовное самого субъекта. Телесность, исходя из инстинктов самосохранения, выживания и самовоспроизведения, вызывает к познанию бытия и созиданию порядка, информации. Духовность, которая произрастает из глубин человеческого «Я», интуитивно выполняющего алгоритм развития, заложенный то ли Богом, то ли природой, вызывает к творчеству и созиданию разнообразия, энтропии. В результате тело и дух причудливо взаимодействуют в человеке [1].

Здесь следует вспомнить о памяти особого рода («Мнемес»), о состоянии «потока» М. Чиксентмихайи, о духовном феномене «поляризация внимания» М. Монтессори.

Из вышесказанного можно предположить, что речь идет о внутренней информации, о «коренных интуициях», о преемственности духовного и физического, о живой клетке, в том числе.

Если бы мы, не нарушая логики изложения нашего исследования, имели оправданную возможность только упомянуть об информационной памяти воды, зная при этом, что клетка состоит в большей степени именно из воды, об электрическом импульсе клетки, или о том, что электрорецепция акул, например, улавливает чрезвычайно слабые электрические поля живой клетки в морской воде, это было бы ценным дополнением при рассмотрении такого духовного феномена как «поляризация внимания» [5, 4].

И, если мы на практике подтверждаем существование этого феномена, при этом наверняка зная об электричестве и управлении клетки, о разнице электропотенциалов в различных частях растений, а также о разности информационных потенциалов между внутренней информацией и внешней, то почему мы должны отрицать поляриность, электрическое и информационное чувство учащегося-реабилитанта [2].

Здесь, возникает ряд естественных вопросов, если проанализировать сказанное. Что порождает подобное чувство? Электрическая активность мозга является последствием глубокой концентрации внимания или отсутствие электрического импульса? Так, понимание процессов, происходящих в центральной нервной системе, возможно, позволит усовершенствовать методики обучения детей и лучше определять, в какой момент применять ту или иную педагогическую технику [3].

Именно идеи М. Монтессори при ретроспективном анализе способны частично объяснить подобное духовное чувство, которое проявляется в законах полярности и сохранения информации на педагогическом уровне.

Это чувство, на наш взгляд, может проявляться при определенных условиях. Например, М. Монтессори считает, что в семье должен быть угол, который принадлежит только ребенку, где вещи стоят на одном и том же месте. В этом случае речь идет не о собственности в материальном смысле, как ее понимает взрослый, а о духовной собственности ребенка.

Если мы говорим о педагогических условиях Центра в разрезе духовности, положительно сказывающейся на педагогической реабилитации, то «мягкий модуль» или помещение для занятий по тестопластике с элементами педагогики-Монтессори, где проводятся индивидуальные занятия с учащимся-реабилитантом, является именно тем «уголком» духовной собственности ребенка. Здесь мы не будем говорить, насколько богат и разнообразен в своих возможностях, а значит, информативен, Монтессори-материал, что лишний раз подчеркивает *информационное взаимодействие не только между учеником и учителем.*

Выделяя педагогику М. Монтессори в преемственности обучения детей в Центре и школе как одну наиболее приемлемую в условиях реабилитации своей концептуальной наполняемостью, ориентированной на духовное развитие учащихся-реабилитантов, мы, тем самым, используем идею «поляризации внимания» в «информационном потоке», обеспечивающем, прежде всего, преемственную связь оздоровительного воздействия на больного ребенка. Поскольку восстановление психофизических сил учащегося-реабилитанта должно проходить исключительно в состоянии «потока», легко, «без какого бы то ни было напряжения сил», понятие *электрическое и информационное чувство учащегося-реабилитанта* как нельзя лучше подходит под описание организационно-педагогических условий преемственности обучения. Не будь этого чувства у ребенка, педагогическая реабилитация будет без положительной динамики, т. е. без ощущения некой полной завершенности столь необходимой в реабилитации (вспомним соприкосновение с произведением искусства Шеллинга).

Таким образом, вышеизложенное придает некую новизну исследованию при рассмотрении критериев организационно-педагогических условий преемственности обучения детей-инвалидов в Центре и общеобразовательной школе.

Литература

1. Гухман В. Б. К информационной природе психики / В. Б. Гухман // Проблемы психологии и эргономики. – 2000. – Вып. 2. – С. 60 – 67.
2. Либерман Е.А. Электричество и управление живой клетки / Е.А. Либерман, С.В. Минина, Н.Е. Шкловский-Корди. – Москва : Знание, 1978. – 63 с.
3. Стикс Г. Как подключиться к мозгу [Электронный ресурс] / Г. Стикс // В мире науки. – 2009. – №2. – Режим доступа : <http://www.sciam.ru/2009/2/neurobiology.shtml>. – (25.10.2014).

4. Филдс Д. Электрическое чувство у акул [Электронный ресурс] / Д. Филдс // В мире науки. – 2008. – №1. – Режим доступа : <http://www.sciam.ru/2008/1/biology.shtml>. – (25.10.2014).

5. Эмото М. Энергия воды для самопознания и исцеления / М. Эмото. – М. : София, 2006. – 96 с.

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Л.В. Годовникова

Одной из важнейших задач, стоящих перед специалистами сопровождения, работающими в массовых общеобразовательных учреждениях, является организация психолого-педагогического сопровождения учащихся, испытывающих школьные трудности. В настоящее время очевидно, что к самой многочисленной категории детей группы риска массовых учреждений относятся дети с речевыми нарушениями.

В Российской Федерации образование детей с нарушениями речи традиционно является инклюзивным, лишь незначительная часть учащихся с тяжелыми нарушениями речи обучаются в специальных (коррекционных) школах. Находясь в обычных условиях массовой школы, дети осваивают программу в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами, невзирая на специфические трудности, обусловленные особенностями речевого развития.

Проблема обучения английскому языку детей с речевыми нарушениями особенно остро встала в последние годы в связи с введением преподавания иностранного языка ещё в дошкольных образовательных учреждениях и начальных классах обычной общеобразовательной школы. По мнению методистов, в частности, на этом настаивает Г.А. Китайгородская, ребёнок сначала должен устойчиво овладеть системой родного языка, а лишь затем изучать иностранный язык. Понятно, что дети с трудностями в формировании родного языка будут испытывать особые затруднения при изучении иностранной речи.

На данный момент вопрос об особенностях проявления речевых нарушений детей дошкольного и младшего школьного возраста в процессе изучения ими родного языка изучен в достаточной мере. Этой проблемой занимались такие ученые, как Р.Е. Левина, Л.С. Волкова, Л.В. Лопатина, Е.М. Мاستюкова, О.В. Правдина, Н.В. Серебрякова, Н.А. Смирнова, Е.Ф. Соболевич, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина и др.

Несмотря на большое разнообразие методической литературы по обучению детей дошкольного и младшего школьного возраста английскому языку, появившейся в последнее время (М.З. Биболетова, Т.А. Благовещенская, Л.В. Васильева, Т.В. Земченкова, В. Крижановская, А.Н. Утехина, М.Л. Филина и др.), обучение детей с нарушениями речи требует поиска и внедрения

новых эффективных методов работы, которые позволят обеспечить продуктивность усвоения иностранного языка детьми с нарушениями речи. На необходимость учёта специфических особенностей детей с нарушениями речи в процессе обучения указывали такие ведущие отечественные психологи и дефектологи, как Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.Н. Корнев. Педагогический опыт и данные, опубликованные в специальной психолого-педагогической литературе (И. В. Барышникова, И. Логинова, Л. Митник, П. Пашенко и др.) позволяют сделать вывод о том, что единый подход учителя-логопеда и учителя английского языка к содержанию и методам коррекционно-логопедической и учебной деятельности, преемственности в требованиях, комплексность и многообразие форм и средств – это залог успешной, эффективной работы в развитии языковых способностей учащихся.

Исследователи-практики отмечают, что из-за изменения образовательной программы возросли требования к коммуникативному развитию ребенка для улучшения его социальной адаптации и самореализации. Диссертационное исследование И.В. Барышниковой, также посвященное вопросу формирования основ иноязычной коммуникативной компетенции у детей с ограниченными речевыми возможностями, позволило обозначить круг проблем, возникающих при изучении английского языка. При этом автор указывает на возможности логопедической поддержки процесса изучения иностранного языка.

Однако все встречающиеся исследования содержат описание направлений работы учителя английского языка либо отдельные случаи совместной работы учителя-филолога и логопеда (в основном в виде бинарных уроков). При этом целостная система взаимодействия этих специалистов не представлена. В литературе отсутствует описание взаимодействия учителя иностранного языка и специалистов сопровождения, логопеда и психолога, с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции детей с речевыми нарушениями и общего развития каждого ребёнка.

Так, психологический комфорт учащихся и педагогов как условие эффективности коррекционной работы предусматривает индивидуализацию работы с учащимися, так как создание благоприятной обстановки невозможно без принятия индивидуальности учащегося, учета его личностных особенностей, знания и учета его субъективного жизненного опыта. Психологический комфорт учащимся обеспечивается и созданием ситуаций успеха, ведь психологический комфорт как эмоциональное состояние связано с положительными эмоциями, переживаемыми школьниками. Наибольшие положительные эмоции, по мнению психологов, испытываются от сознания достигнутого, особенно в деятельности, которая является ведущей [1].

Психологический комфорт личности возможен при благополучии в системе отношений этой личности, так как конфликтные отношения являются одной из причин состояния дискомфорта и стресса. Поэтому зависимость психологического комфорта учащихся и учителей от оптимальности общения учащихся друг с другом и от особенностей общения учащихся и педагогов очевидна.

При рассмотрении индивидуализации работы как условия эффективности коррекционно-развивающей работы с особыми учащимися отмечается связь с условиями, зависящими от индивидуальных особенностей учащихся, особенно от установки на участие в коррекционном процессе, а также наличия у школьников интереса к своим способностям и возможностям. Без заинтересованности в результатах деятельности, при отсутствии желания заниматься этой деятельностью у учащихся все усилия педагогов не приведут к ожидаемым результатам.

Индивидуализация работы связана с особенностями общения педагога и учащегося: по мнению ряда ученых, неблагополучие в системе отношений «учитель-ученик» может стать причиной школьных неврозов [3]. Педагог, не учитывающий индивидуальные особенности личности учащихся, их наиболее уязвимые черты характера, не соизмеряющий с этими особенностями свои действия и слова, может стать непосредственной причиной дидактогенного невроза – дидактогении. Особенно это касается учащихся с проблемами развития, поэтому строить коррекционную работу необходимо с учетом индивидуальных особенностей детей и на основе личностного доверительного общения.

Обеспечение успеха учащимся как необходимое технологическое педагогическое условие работы с учащимися со школьными трудностями рассматривается многими авторами. При этом связь переживаемого учащимися успеха с оптимальностью общения учащихся объясняется тем, что успех – это радость, а смысл общения, сотрудничества в той радости, которую оно дает. Успех приносит большую радость, если он переживается вместе с друзьями, особенно в подростковом возрасте, так как в основе ожидания успеха у подростков – одобрение одноклассников, наиболее уважаемых членов группы.

Необходимым условием является способность педагогов поддерживать учащихся в субъективно трудно разрешаемых ситуациях. Это условие связано с обеспечением психологического комфорта. Психологами отмечается, что психологический дискомфорт возникает в результате фрустрации потребностей ребенка [3]. При авторитарном, репрессивном стиле воспитания со стороны родителей, воспитателей детского дошкольного учреждения или учителей школы дети испытывают фрустрацию таких жизненно важных потребностей, как потребность в безопасности, любви, общении, познания через взрослых окружающего мира. Поддержка учащихся, ненавязчивая помощь им со стороны педагога будет способствовать преодолению фрустрации, снятию психологического дискомфорта.

Кроме личностных свойств педагога необходимым условием эффективности работы является его отношение к этой деятельности, так как психологами доказано, что функциональные возможности человека в организации деятельности могут быть определены лишь на уровне активного положительного отношения к ее задаче [2].

Итак, экспериментально были выделены группы взаимосвязанных условий, необходимых для эффективности деятельности специалистов пси-

холого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Создание данных условий в полной мере возможно в процессе реализации разработанной нами модели комплексного психолого-педагогического сопровождения нетипичных учащихся массовой школы, которая изложена ниже.

Литература

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 280 с.
2. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 315 с.
3. Поваляева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 312 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

М.М. Годовникова

Благодаря существующей в Российской Федерации системе образования ребенок с первичным нарушением речи может получить ценное образование в зависимости от степени выраженности речевого дефекта в общеобразовательной или специальной школе. В случае определения образовательного маршрута ребёнка с нарушениями речи приоритетной задачей является прогнозирование его академической успешности при усвоении общеобразовательной программы и проектирование индивидуальных условий коррекционного обучения.

Как отмечают специалисты в области речевого развития детей, глубокие нарушения различных сторон речи, ограничивающие возможности пользования языковыми средствами общения и обобщения, вызывают специфические отклонения со стороны других высших психических функций (внимания, памяти, воображения, вербально-логического мышления), отрицательно влияют на эмоционально-волевую и личностную сферу, что в целом осложняет картину речевого нарушения ребенка. Отсюда следует, что дети с нарушениями речи нуждаются в специальных педагогических подходах независимо от образовательного маршрута и условий обучения. Даже при обучении в обычной общеобразовательной школе необходимо учитывать специфические особенности речевого развития данной категории учащихся.

В массовую школу обычно направляются школьники с нерезко выраженным недоразвитием речи (легкой степени). Для таких учеников характерны затруднения в понимании и употреблении слов с абстрактным значением, фраз с переносным значением. Выявляются стойкие трудности в употреблении сложных по структуре слов, сохраняются грамматические ошибки. Свообразие связной речи состоит в нарушении ее логической последовательности, пропусках или повторе отдельных эпизодов. Отмечаются трудно-

сти планирования инициативных высказываний, отбора соответствующих языковых средств. Для многих детей с недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания, отмечается недостаточная концентрация внимания, ограниченные возможности его распределения. Речевое отставание отрицательно сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у таких детей заметно снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками кратковременная память и продуктивность запоминания [3].

Обучаясь в обычной школе, дети с речевыми нарушениями осваивают тот же объём информации, овладевают теми же умениями, что и обычные дети в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования. ФГОС НОО, в том числе, предусматривает обязательное овладение иностранным языком со второго класса начальной школы, с первого же класса дети знакомятся с иностранной речью в рамках внеурочной деятельности. При этом дети с речевыми нарушениями испытывают особого рода трудности, поскольку имеют помимо общих ещё и особые образовательные потребности. Поэтому при организации работы с такими детьми необходимо учитывать целый ряд особенностей, прописанных в проекте специального стандарта для детей с речевыми нарушениями [3]. Среди них мы выбрали те, которые непосредственно касаются проблемы овладения иным языком детьми с нарушениями речи:

- координация педагогических, психологических и медицинских средств воздействия при тесном сотрудничестве логопеда, учителя, психолога и врачей разных специальностей;
- возможность адаптации учебной программы при изучении филологического блока с учетом необходимости коррекции речевых нарушений и оптимизации коммуникативных навыков учащихся;
- индивидуальный темп обучения и продвижения в образовательном пространстве для разных категорий детей с нарушениями речи;
- применение специальных методов, приемов и средств обучения, в том числе специализированных компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» коррекционного воздействия на речевые процессы, повышающих контроль за устной и письменной речью.

Обязательными условиями реализации обучения детей в обычной школе является постоянное логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи, согласованная работа логопеда с учителем начальных классов с учетом индивидуально разработанных рекомендаций к отбору учебного материала и оценке успешности. Ориентация на доступные детям с нарушениями речи обязательные результаты с одновременным применением комплекса логопедических методик, логично встроенных в процесс обучения, дает возможность наиболее полно раскрыть потенциальные способности ученика и сформировать положительную мотивацию учения.

О трудностях в овладении иностранным языком детей с фонетико-фонематическими нарушениями зачастую даже не задумываются. Иногда

учитель-филолог встречается с непониманием среди коллег: изучение иностранного языка не рассматривается как важное направление педагогической работы с данным контингентом учащихся. Однако, столкнувшись по роду своей деятельности с выше обозначенной проблемой, хочется поделиться некоторыми соображениями по вопросу.

На уроках иностранного языка, в частности английского, используются различные упражнения, известные, в том числе, и в логопедической практике. Нами решено было использовать некоторые логопедические приёмы для работы с детьми, имеющими речевые нарушения, в ходе преподавания английского языка. В частности, мы пробуем использовать на уроках логоритмику. Известно, что в логопедии комплекс логоритмических упражнений эффективен в качестве коррекции и профилактики речевых нарушений у детей.

Логоритмика – комплексная система упражнений, игровых заданий на основе сочетания музыки, движения, слова. Логопедическая ритмика направлена на решение коррекционных, образовательных и оздоровительных задач: улучшение речи детей с помощью воспитания ритма речи, развитие чувства ритма через движение посредством формирования слухового внимания.

В педагогическом аспекте ритмика – это система физических упражнений, построенная на связи движений с музыкой. Ритмика является составной частью физического и художественного воспитания, особенно в детском возрасте. Она способствует гармоническому физическому развитию детей, развитию музыкального слуха, музыкальной памяти, выразительности движений; знакомит детей с музыкой, танцами, песнями, учит в движениях выражать характер и темп музыкального произведения. На занятиях ритмикой используются, прыжки, игровые упражнения, бег, элементы художественной гимнастики, танцевальные и имитационные движения.

Система ритмического воспитания получила распространение в начале XX в. в Европе и стала известна под названием «метод ритмической гимнастики». Ее создателем был швейцарский педагог и музыкант Эмиль Жак-Далькроз. В 30-е гг. XX в. лечебная ритмика нашла применение и в коррекционных учреждениях. В системе ритмического воздействия на людей с речевой патологией ведущее место занимает слово, поэтому в практике появилось особое направление коррекционной работы – логопедическая ритмика (Г.А. Волкова, О.А. Крупенчук, И. Лопухина) [1].

Движения под музыкальное сопровождение положительно влияют на развитие слуха, внимания, памяти, воспитывают временную ориентировку, т.е. способность уложить свои движения во времени, согласно метроритмическому рисунку музыкального произведения. Метрическая пульсация, с которой связаны движения, вызывает у человека согласованную реакцию всего организма (дыхательной, сердечной, мышечной систем), а также оказывает эмоционально-положительное влияние на психику, что содействует общему оздоровлению организма [2].

В логоритмику входит такой раздел, как пение. Специалисты отмечают, что пение развивает координацию голоса и слуха, улучшает детскую речь. Специфика детского голоса своеобразна, голосовой аппарат ребёнка

очень хрупкий, нежный, непрерывно растет в соответствии с развитием всего организма. Голосовые связки тонкие, короткие, поэтому звук детского голоса высокий и очень слабый. Исходя из этого, правильно поставленное пение организует деятельность голосового аппарата, укрепляет голосовые связки, развивает приятный тембр голоса. Правильная поза влияет на равномерное и более глубокое дыхание.

Кроме того, в логоритмике, помимо пения, выделяют танец, который способствует развитию крупной моторики, чувства ритма, выработке правильной осанки, точности координации. Танец и танцевальные упражнения выступают как источник удовольствия и положительных эмоций. Когда мы используем на уроке пение и танцевальные упражнения, это всегда интересно детям, повышает их мотивацию к изучению нового материала.

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что использование логоритмики в обучении детей английскому языку на сегодняшний день очень востребовано.

Литература

1. Волкова Г.А. Логopedическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений, 2002.
2. Новиковская О.А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях. СПб.: Корона Принт, 2009.
- 3. Чиркина Г.В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей // электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – № 2 (22).

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н.А. Дугинова, Я.А. Сухина

В настоящее время одновременно существует несколько образовательных систем, отвечающих требованиям ФГОС. У каждой из них есть свои особенности, но в целом системы делятся на традиционные и развивающие. Большинство школ выбирают традиционные программы обучения, такие как: «Школа России», «Начальная школа XXI века», «Школа 2010», «Гармония», «Перспективная начальная школа», «Классическая начальная школа», «Планета знаний», «Перспектива». В общих чертах, можно сказать, что данные виды систем отличаются подходом: традиционные программы предлагают объяснительно-иллюстративный подход к обучению ребёнка, развивающие – деятельностный. В рамках одной школы могут применяться разные программы. Вне зависимости от программы ученик имеет возможность получить одни и те же знания, предполагаемые государственным стандартом.

Концепция модернизации российского образования выдвигает новые социальные требования к системе школьного образования. Повышение качества образования должно осуществляться не за счет дополнительной нагрузки на учащихся, а через совершенствование форм и методов обучения, отбора содержания образования, через внедрение образовательных технологий,

ориентированных не столько на передачу готовых знаний, сколько на формирование комплекса личностных качеств обучаемых.

Что же такое «Технология обучения»? Виды и формы обучения в начальной школе постоянно трансформируются. Происходит и непрерывное изменение методов, внедрение более совершенных средств обучения. Все это в сочетании приводит к возникновению новых технологий обучения.

Технология обучения – это связанные в одно целое методы, формы, средства, способы, материальные ресурсы и т.д., обеспечивающие достижение цели. Цели обучения – это еще не технология, а результаты его – уже не технология. Следовательно, технология – это все, что находится между целью и результатом. [1, с. 61.] В настоящее время наиболее эффективными образовательными технологиями являются: технология проблемного обучения, информационно-коммуникативные технологии, здоровьесберегающие технологии, обучение в сотрудничестве (групповая работа), игровые технологии, технология проектного обучения.

Технология проблемного обучения. Её актуальность определяется развитием высокого уровня мотивации к учебной деятельности, активизации познавательных интересов учащихся, что становится возможным при разрешении возникающих противоречий, создании проблемных ситуаций на уроке. Эффективность применения этой технологии подтверждается не только собственными наблюдениями, но и результатами анкетирования учащихся, их родителей, динамикой повышения качества обучения.

Информационно-коммуникативные технологии. Этой технологии отводится большое место, т.к. ученик должен владеть информацией, уметь ею пользоваться, выбирать из нее необходимое для принятия решения, работать со всеми видами информации и т.д. И сегодня учитель должен понимать, что в информационном обществе он перестает быть единственным носителем знания, как это было раньше. В некоторых ситуациях ученик знает больше, чем он, и роль современного учителя – это в большей степени роль проводника в мире информации.

Здоровьесберегающие технологии включают в себя проведение тематических физминутки на каждом уроке, динамических пауз, участие в спортивных соревнованиях школы и района, проведение родительских собраний на тему «Режим дня в школе и дома», «Как сохранить здоровье ребёнка», «У теляненьки дитя без друга», «Компьютер и ребёнок», организацию горячего питания в школе для всех учащихся, серию встреч с врачом общей практики, организацию подвижных игр на переменах. Свои уроки я стараюсь строить, ставя перед собой именно эту цель: как сделать урок здоровьесберегающим?

Обучение в сотрудничестве (групповая работа). Групповая работа играет положительную роль не только на первых этапах обучения, но и в последующей учебно-воспитательной работе. Методику групповой работы я стараюсь ввести уже с первых уроков английского языка. Детям предлагается разделиться на группы по 4–6 человек и выполнить соответствующие задания: *match the phrases; fill the gaps; make up a story etc.*

Игровые технологии. Игра – это естественная для ребенка и гуманная форма обучения [2, с. 107]. Обучая посредством игры, мы учим детей не так, как нам, взрослым, удобно дать учебный материал, а как детям удобно и естественно его взять. Игры позволяют осуществлять дифференцированный подход к учащимся, вовлекать каждого школьника в работу. Они могут быть разнообразными по своему назначению, содержанию, способам организации и проведения. С их помощью можно решать какую-либо одну задачу (совершенствовать лексические, грамматические навыки и т. д.) или же целый комплекс задач: формировать речевые умения, развивать наблюдательность, внимание, творческие способности и т. д.

Технология проектного обучения. Проектная методика является новой педагогической технологией обучения и представляет собой возможную альтернативу традиционной классно-урочной системе [4, с. 37]. Необходимость применения проектной методики в современном школьном образовании обусловлено очевидными тенденциями в образовательной системе к более полноценному развитию личности учащегося, его подготовки к реальной деятельности. Проект осуществляется по определенной схеме: подготовка к проекту; организация участников проекта; выполнение проекта; презентация проекта; подведение итогов проектной работы. Количество шагов – этапов от принятия идеи проекта до его презентации зависит от его сложности. Начало проектной деятельности школьников обычно очень простое – то, что имеет непосредственное значение для каждого из них. В своей практике мы планируем и мини-проекты, рассчитанные на один урок или его часть. Современная и увлекательная форма работы – составление различных коллажей: например: «My family and I», «Music and I». С удовольствием ребята выполняют и такие проекты, как ролевые игры – это инсценировка сказок и песен. По характеру конечного продукта проектной деятельности, можно выделить следующие виды проектов в области изучения иностранного языка: конструктивно-практические проекты, например, дневник наблюдений, создание игры и её описание; игровые – ролевые проекты, например, разыгрывание фрагментов урока в школе (программы практики устной речи, грамматики, фонетики), драматизация пьесы (программы практики устной речи, детской литературы страны изучаемого языка); информативно-исследовательские проекты, например, «Изучение региона какой-либо страны», «Путеводитель по стране изучаемого языка»; сценарные проекты – сценарий внеклассного мероприятия для школы или отдельного класса; творческие работы – свободное литературное сочинение, литературный перевод произведения на родной язык (программы практики устной речи, детской литературы страны изучаемого языка).

Как уже было сказано раньше, технология обучения это промежуточное звено между целью и результатом обучения, а реализуется оно при помощи форм и методов обучения. Форма – это внутренняя структура, строение, связь. Когда мы говорим о формах обучения, то имеем в виду то или иное строение учебных занятий, организацию учебной деятельности учителя и учащихся [4, с. 52]. В последнее время в системе образования наблюдается

стремительное развитие новых форм обучения, а также модификация традиционных форм. Какие формы проведения занятий следует сегодня выбрать учителю, чтобы решать поставленные перед ним непростые задачи? Конечно, активные.

Активные методы обучения – это система методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учащихся в процессе освоения учебного материала [4, с. 59]. Активные формы обучения могут классифицироваться по: месту проведения (выездные занятия, экскурсии, в школе); по видам учебных занятий (практическое занятие, конференция, игра (предметные, сюжетные, ролевые, эвристические, имитационные, деловые, организационно-деятельностные), тренинг (специальная система упражнений по развитию у обучающихся творческого рабочего самочувствия, эмоциональной памяти, внимания, фантазии, воображения и т. п.); по коммуникативному взаимодействию (групповая, коллективная), учебное сотрудничество; по механизму декомпозиции (разбиения) содержания обучения: интегрированный курс, метод проектов (по сути – это форма обучения, но исторически получила название «метода»).

Комплексное использование всех вышеназванных технологий, форм и методов обучения, позволяют реализовать личностно-ориентированный подход к обучению, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей, их уровня обученности, дают возможность каждому ученику проявить свою активность и творчество.

Литература

1. Андюхов Б. Кейс-технология – инструмент формирования компетентностей / Б. Андюхова // Директор школы. – 2010. – № 4.
2. Андреев О. Ролевая игра: как ее спланировать, организовать и подвести итоги / О. Андреева // Школьное планирование. – 2010. – № 2.
3. Золотухина А. Групповая работа как одна из форм деятельности учащихся на уроке / А. Золотухина // Математика. Газета Изд. дома «Первое сентября». – 2010. – № 4.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Под ред. Полат Е.С. М., 1999.
5. Ягодко Л.И. Использование технологии проблемного обучения в начальной школе /Л.И. Ягодко// Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 1.

ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТИВНАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ

С.М. Зайцева

Актуальность темы обусловлена тем, что сложившаяся экономическая, политическая, мировоззренческая обстановка в стране серьезно изменила цели и содержание образования, которое выступает более важным, чем прежде, фактором социальной стабильности, предпосылкой сохранения и укрепления духовно-нравственного и физического здоровья подрастающего поколения.

Именно кардинальные изменения во всех областях социальной жизни, процесс в науке и культуре новые потребности в сфере педагогической деятельности, привели к необходимости модернизации системы образования. Одним из путей дальнейшего развития этой области являются инновации. Что же стимулирует инновационную направленность деятельности в системе образования?

В первую очередь, конечно, те социально-экономические преобразования, которые происходят в обществе и самой системе образования, та обновленно образовательная политика, которая заявлена в Конституции РФ и законе «Об образовании». Послание Президента Российской Федерации о бюджетной политике в 2011-2013 годах призывает россиян «разработать и реализовать на практике конкретные механизмы внедрения и поддержки инновационных технологий» и «в ближайшие три года создать условия для полного цикла развития инноваций» [2].

В сложившейся ситуации чрезвычайно важен и актуален поиск и внедрение новых прогрессивных педагогических технологий, организационных форм и средств обучения, нахождение способов индивидуального подхода к воспитанникам, которые бы способствовали обновлённому содержанию и стандартам образования 21 века. Поэтому стимулирование инноваций (наиболее значимый фактор повышения эффективности учебной деятельности) для российской системы образования на этапе вхождения страны в новые социально-экономические условия мирового сообщества является особенно актуальной проблемой.

Понятие «инновация» происходит от латинского языка – новый и трактуется как нововведение. Нововведение – это внедрение нового в существующий процесс; «вновление» (В.И. Слободчиков) – органичное вживание чего-то нового в ткань существующего процесса. Согласно А.А. Мешкову, инновация-это «комплексный социокультурный процесс, развивающийся по неким объективным законам, тесно взаимосвязанным с историей и традициями рассматриваемых социальных систем, и кардинально преобразующий их структуру. Это и социально-психологический феномен, характеризующийся своеобразным жизненным циклом, с особыми фазами, последовательностями и зависимостями происходящих в индивидах когнитивных и эмоциональных процессов» [4].

Инновация выражает и философский принцип единства и борьбы противоположностей. Создание нового всегда отрицает старое. Феномен: «Инновации в системе образования» связан с перестройкой, модификацией, усовершенствованием, изменением системы образования или её отдельных сторон, свойств и аспектов, например с созданием новых законодательных актов, моделей и концепций обучения, форм интегративных связей и т.д.

В последние 20 лет проблематика нововведений в области образования стала рассматриваться в работах отечественных педагогов и психологов: В.С. Лазарева, В.Я. Ляудис, М.М. Поташкина, С.Д. Полякова, Т.И. Шамовой, Н.В. Горбуновой, Н.И. Лапина, А.А. Мешкова и других. Учёные отмечают, что российская система образования вступила в эпоху инноваций, когда на

первый план выдвигаются не природные ресурсы страны, а уровень развития людских ресурсов – знание, творчество, мастерство, умение. Инновационный, творческий характер сегодня приобретает любая профессия, в том числе и педагогическая. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и ученика. Инновации могут быть представлены в виде абсолютной или относительной новизны. В любом случае это попытка изменить и улучшить систему образования.

Следовательно, инновации в образовании – это необходимый процесс создания новой практики обучения, вызывающей прогрессивные изменения в педагогической системе, и основным механизмом инновационных преобразований выступает педагогическое творчество. В зависимости от цели исследования учителя-практики создают новации модификационного или радикального характера, конкретными направлениями которых могут быть:

- формирование нового содержания предмета;
- разработка и реализация новых технологий обучения; применение методов, приёмов, средств; освоения новых программ; создание условий для самоопределения личности в процессе обучения; создание новых моделей учебных занятий; изменения в образе деятельности и стиле мышления как учителя, так и ученика; изменение взаимоотношений между ними (учителем и учениками); создание новой системы и механизмов управления.

В общем виде инновационный процесс может быть представлен таким образом:

- инновации как новое содержание предмета;
- внедрение инноваций в практическую деятельность;
- распространение инновационного опыта в новых местах и условиях.

Деятельность учителя в инновационном процессе приобретает избирательный и исследовательский характер, решая две проблемы:

- 1) изучение, обобщение и распространение передового опыта;
- 2) внедрение достижений психологии и педагогики в практику.

Таким образом, современный учитель в инновационном процессе выступает в роли автора, разработчика, исследователя. Пользователя и пропагандиста новых идей, теорий, технологий.

Объектами педагогических инноваций являются следующие проблемы: как повысить мотивацию учебно-воспитательной деятельности; как увеличить объём материала, изучаемого на уроке; как ускорить темпы обучения; как устранить потери времени. С инновациями в образовании связаны также следующие проблемы: технология подготовки педагогов и администраторов к инновационной деятельности, её проектированию; зависимость распространения новшеств от особенностей данной среды; закономерности восприятия новшеств педагогами и учащимися; снятия психологических барьеров перед нововведениями; согласование с требованиями вузов к подготовке абитуриентов и др.

Сегодня в современном образовании, как объективная необходимость, провозглашен принцип вариативности, который даёт возможность педагоги-

ческим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские. В этом направлении движется и процесс образования: разработка различных вариантов его содержания, повышения эффективности образовательных структур; научная разработка и практическое обоснование новых идей и технологий.

В этих условиях педагогу необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, идей, направлений, не тратить время на открытие уже известного, а использовать весь арсенал педагогического опыта. Инновации в образовании направлены на выполнение общечеловеческих задач. Их развитие обусловлено не только заказом общества и личности на изменение системы образования, но и необходимостью педагогического обеспечения связи прошлого и будущего. Связь времён, прошлого и будущего, реализуется человеком, его деятельностью, в том числе и образовательной. Эта связь не есть простая передача прошлого опыта будущим поколениям, образовательный процесс всегда сопровождается внесением нового. Но, именно, изменения в образовании под воздействием внешних новшеств, а не само образование являются предметом исследования педагогической инноватики, науки о развитии инновационного обучения. Причина появления и развития педагогической инноватики – это кризис образования, который признаётся во всём мире свершившимся фактором.

Итак, предметом педагогической инноватики является совокупность педагогических условий, средств и закономерностей, связанных с разработкой, введением и освоением педагогических новшеств в образовательной реальности. Сюда также входит система отношений, направленной на становление личности субъектов образования-учащихся, учителей, администраторов. А объектом педагогической инноватики является процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании учащихся, ведущих к прогрессивным изменениям качества их образования.

И только педагогическая инноватика направлена на решение задач поиска и осуществления таких изменений в образовании, которые приведут к повышению его качества и приближению к новым актуальным для личности и общества целям.

И в заключении следует сказать, что в период научного и социального прогресса, кардинально меняющихся условиях труда и содержания деятельности человека, задачи модернизации образования не могут быть решены без оптимального внедрения инновационных идей, направлений и технологий во все его сферы. В этом процессе, когда идёт становление новой системы образования, главная роль отводится центральной движущей фигуре воспитательного и образовательного процессов – учителю.

Поэтому, со стороны государства и образовательных органов управления необходимо создавать условия для развития и поддержки в учителе готовности к инновационной деятельности, к постоянному расширению своего кругозора, к профессиональному педагогическому самосовершенствованию, к овладению навыком быстрого реагирования в любых изменяющихся условиях.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика:учеб.курс для творческого саморазвития.-Казань: центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. Бюджетное послание Президента Российской Федерации о бюджетной политике в 2011-2013 годах от 29 июня 2010 г.
3. Лапин Н.И. Актуальные проблемы исследования нововведений //Социальные факторы нововведений в организационных системах. – М., 1987. – С.6.
4. Мешков А.А. Основные направления исследования инновации в американской социологии // Социс. – 1996. – № 5. - С.117.
5. Педагогическая инноватика:учеб.пособие для студ. высших учеб. заведений / А.В. Хуторской.-М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ЧЕЛОВЕКА К ЖИЗНИ В ОБЩЕСТВЕ

М.П. Колесник, Н.В. Репина, О.А. Шевченко

XXI век. Век бурного развития общества. Меняются общественные ценности, но одной из неизменных важнейших ценностей остается здоровье человека. Именно поэтому физическая культура и спорт выходят на первый план.

Физическая культура еще с древних времен играет огромную роль для человека. Так, еще в Древней Греции, а именно в Спарте, каждый гражданин был обязан заниматься физическими упражнениями. И речь идет не только о юношах, чье физическое воспитание начиналось с семилетнего возраста, но и о девушках, которые должны были обеспечивать порядок, когда мужчины уходили в походы. Девушки должны были заниматься спортом еще и для того, чтобы у них были физически крепкие дети. Ведь, когда рождался ребенок, спартаец-отец должен был показывать его старейшинам. И, если ребенка сочли слабым, его сбрасывали в ущелье с горы Тайгет.

Сегодня происходит активное включение физической культуры и спорта в повседневную жизнь. Значение занятий физической культурой в человеческой жизни:

- укрепление здоровья;
- гармоничное физическое развитие;
- воспитание моральных качеств [1, с. 12].

Физическая культура возникла и развивалась одновременно с общечеловеческой культурой и является ее составляющей. Так как физическая культура является неотъемлемой частью культуры человека, она базируется на разнообразных процессах и явлениях, учитывается следующее:

- тело человека с его характеристиками;
- физическое состояние человека;
- процесс его физического развития;
- занятия двигательной деятельностью;
- знания о физическом состоянии человеческого тела [3, с.125].

Каждый вышеперечисленный аспект входит в культуру как элемент более обширной системы. Данная система включает в себя как физические качества человека, сформированные в обществе, так и виды, формы, средства деятельности, нормы поведения.

Физическая культура представляет собой сложное общественное явление, которое не только решает задачи и контролирует процесс физического развития, но и выполняет социальные функции в области морали, поведения. Актуальность данной темы очевидна, так как сегодня идет пропаганда здорового образа жизни и современное общество заинтересовано в том, чтобы молодое поколение росло физически развитым, здоровым. Большую роль в этом играют образовательные учреждения, роль преподавателя в воспитании здоровой нации незаменима.

Физическая культура и спорт способствуют адаптации человека к условиям жизни в обществе. Систематическая тренировка формирует физиологические механизмы, расширяющие возможности организма, его готовность к адаптации, что обеспечивает в различные периоды (фазы) развертывания приспособительных физиологических процессов. Известный спортивный физиолог, специалист по адаптации А.В. Коробков выделял несколько таких фаз: начальная, переходная, устойчивая, дезадаптация и повторная адаптация. Под готовностью к адаптации понимается такое морфофункциональное состояние организма, которое обеспечивает ему успешное приспособление к новым условиям существования. Для готовности организма к адаптации и эффективности в ее осуществлении значительную роль играют факторы, укрепляющие общее состояние организма, стимулирующие его неспецифическую резистентность (устойчивость): 1) рациональное питание; 2) обоснованный режим; 3) адаптирующие медикаментозные средства; 4) физическая тренировка; 5) закаливание [2, с. 58].

Таким образом, занятия физической культурой не только совершенствуют навыки и умения человека, но и воспитывают волевые и нравственные качества. Физическая культура, как грань культуры человечества, определяет поведение человека в обществе, способствует решению социально-экономических, воспитательных и оздоровительных задач.

Литература

1. Гончаров В.Д. Физическая культура в системе социальной деятельности : автореф дис. ... д-ра социол. наук / В.Д. Гончаров. – СПб.: С.-Петербург. ун-т, 1995. – 36 с.
2. Коробков А.В. Практикум по нормальной физиологии / А.В. Коробков. – М.: Высшая школа, 1983. – 328 с.: ил.
3. Паначев В.Д. Спорт и личность: опыт социологического анализа / В.Д. Паначев // СОЦИС. – 2007. – №11. – С.125-128.

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В.И. Лаврова

Современное образование – это совокупность определенной структуры знаний, умений и навыков, которыми обладает личность на разных этапах обучения. Термин «качество образования» применяют только к обучению человека в системе образования. Термин «качество» выражает философскую категорию диалектического материализма. Понятие «качество» тесно связано с понятием «количественно – структурная организация объекта». Чем структурная организация данного объекта многообразнее, тем сложнее провести количественный анализ. Так как человек – сложная система, которая постоянно приспосабливается к окружающей среде, то качество обучения человека имеет большую сложность.

Проблема оценки качества обучения и воспитания молодого поколения является сегодня одной из самых важных для всей образовательной системы нашего государства. Снижение общего качества результатов обучения происходит в результате снижения качества любого параметра. При оценке качества результата процесса обучения главным критерием является уровень оптимизации отношений среды и системы (человек, социум).

Определяется уровень оптимизации следующими показателями:

- 1) качество жизни человека (социума);
- 2) прочное и последовательное развитие человека в социуме.

Проблема контроля качества обучения человека в социуме – главный показатель качества результата обучения. Централизованное управление является наиболее действенным. Педагоги, родители, учащиеся, администрация и другие субъекты образовательного процесса заинтересованы в обеспечении качества обучения и воспитания. Поэтому проблему «качества обучения» решить индивидуально система образования не сможет. В современном обществе для повышения качества обучения необходимы: построение и определенное положение системы обучения в современной образовательной среде, централизованное управление процессом обучения.

Основная цель контроля знаний и умений состоит в выявлении успехов и достижений учащихся, в нахождении путей их совершенствования, углубления знаний, умений, для того, чтобы появились условия для дальнейшего включения школьников в энергичную творческую деятельность.

Преподаватели и учебные заведения являются не самым влиятельным элементом образовательной системы, среди множества других, от которых зависит учебные достижения школьника. Поэтому при необходимости оценки деятельности учителя для контроля качества обучения необходимо помнить, что этот элемент меньше влияет на учебные достижения, чем индиви-

дуальные особенности обучающегося (задатки, мотивация и пр.) или семейное окружение.

Цель контроля знаний в первую очередь зависит от качества усвоения учащимися учебного материала, т.е. уровня овладения знаниями, умениями и навыками, которые предусмотрены программой по математике. Во-вторых, цель контроля связана с владением школьников приемами взаимоконтроля, самоконтроля, формированием потребности в самоконтроле и взаимоконтроле.

В последнее время к системе математических знаний общество выдвигает особые требования. Определенный объем математических знаний, умение пользоваться математическими методами, знакомство с языком математики – это элементы общей человеческой культуры. В тоже время все большую значимость приобретает проблема оценки качества обучения математике.

Так как деятельность учителя невозможна без встречной деятельности учащихся, то контрольно-оценочная деятельность учителя нецелесообразна без контрольно-оценочной деятельности учащихся. Поэтому различают два ее вида:

1. Внешняя контрольно-оценочная деятельность, которая осуществляется учителем.
2. Внутренняя контрольно-оценочная деятельность, осуществляемая самими учащимися.

Эти два вида взаимосвязаны. Контрольно-оценочная деятельность состоит из отдельных блоков оценки и контроля, в каждом из которых есть объект контроля и оценки и эталон, с которым его сравнивают.

В качестве объекта контроля и оценки может быть уровень знаний, умений, навыков учащихся, достижение определенного результата при выполнении действия, совершенствование какого-то качества и т.д. А эталоном – нормативный характер объекта контроля – это алгоритм выполнения действий, формула, правило, определение и т.д.

«Контроль» означает процесс сравнения, выявление сходства и различий у объекта и эталона. Основываясь на результатах процесса контроля и пользуясь определенными критериями, начинается процесс оценивания. В результате оценивание выражается или в виде оценки, которую получили, пользуясь принятым критерием, или в виде отметки.

П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и другие психологи говоря о контроле, о контрольно – корректировочной деятельности, даже не ведут речь об оценке (хотя, конечно, она предполагается). Коррекционная деятельность заключается в получении данным учеником индивидуального задания, помощи от ученика – консультанта.

Итак, контрольно-оценочная деятельность содержит три блока: контрольный, оценочный и корректировочный.

Рассмотрим виды контрольно-оценочной деятельности, с которыми встречаемся мы в школьной практике. В зависимости от цели, которую ставит учитель, контрольно-оценочная деятельность может быть следующей:

1. Констатирующая, когда учитель фиксирует факт выполнения учащимися какого-либо задания, т.е. его наличие. В данном случае контрольно-

оценочная деятельность выражается знаком: «+» и «-». Корректировка заключается в выполнении задания, если оно не было выполнено.

2. Проверяющая, когда учитель определяет уровень знаний, умений и навыков, который достигли учащиеся. Контрольно-оценочная деятельность в этом случае состоит из трех частей: контрольной, оценочной, корректирующей.

В своей работе в средних и старших классах мы применяем различные формы контроля и оценки знаний учащихся. Обычно контроль над усвоением изученного начинается с проверки домашнего задания. Проводим ее в разных формах:

- Самопроверка по образцу: учащиеся, у кого домашнее задание выполнено без ошибок, получают индивидуальные задания.
- Взаимопроверка по образцу: проверить домашнее задание могут консультанты, их тетради с домашним заданием учитель проверил заранее. Часто проводим парный опрос по теоретическому материалу, как по алгебре, так и по геометрии.

Кратковременную проверочную работу проводим в форме математического диктанта. После написания диктанта на отвороте доски или на экране появляются верные ответы для само- или взаимопроверки. Например, математический диктант по теме «Взаимно обратные числа» в 6 классе.

	Вариант 1	Вариант 2
Δ	1. Найти число обратное данному:	
	2/3, 7/9, 12/7, 5, 11, 3 1/4	1/3, 8/13, 15/4, 4, 10, 2 2/3
	2. Реши уравнение:	
	а) $15x = 303$ б) $y \cdot 2,8 = 1,12$	а) $25y = 505$ б) $x \cdot 4,8 = 9,6$
	3. Какие пары чисел состоят из взаимно обратных чисел?	
	3/7 и 7/3, 1/2 и 4, 8/5 и 5/8	3/2 и 2/3, 1/4 и 4; 3,3 и 5/11
	4. Выполни действия:	
	$1 \frac{2}{7} \cdot \frac{7}{9}; \frac{5}{9} \cdot \frac{18}{19}$	$2 \frac{1}{4} \cdot \frac{5}{13}; \frac{4}{5} \cdot 1 \frac{7}{8}$
■	5. Реши уравнение:	
	$(1 \frac{2}{7}x - \frac{1}{3}) \cdot 21 = 2$	$12 \cdot (1 \frac{3}{4}x + \frac{5}{8}) = 8 \frac{1}{2}$

Ответы:

Вариант 1	Вариант 2
1) 3/2; 9/7; 7/12; 1/5; 1/11; 4/13	1) 3; 13/8; 4/15; 1/4; 1/10; 3/8
2) а) $x=20,2$; б) 0,4	2) а) $x=20,2$; б) 2
3) 3/7 и 7/3; 8/5 и 5/8	3) 3/2 и 2/3; 1/4 и 4
4) 1; 10/19	4) 45/52; 1,5
5) 1/3	5) 1/21

Оценивается работа следующим образом. При верном выполнении всех заданий выставляется отметка «5». За четыре верно выполненных задания – «4», за три верно выполненных задания – «3». За одно или два верно выполненных – «2».

Верные ответы отмечают значками «+», неверные «-». Более активны учащиеся в таких формах контроля, как математическая викторина, эстафета, лото. Практикуем мы и программированный контроль. Например, при изуче-

нии темы «Решение логарифмических уравнений и неравенств» по алгебре в 11 классе учащимся были предложены следующие задания с набором ответов.

Задание		Ответ			
Вариант 1	Вариант 2	1	2	3	4
Решите неравенство					
$\log_{1/4}(2x-5)>-1$	$7^{2-3x}<1/49$	$(\infty;2,5)$	$(2,5;4,5)$	$(-\infty; 1\frac{1}{3})$	$(1\frac{1}{3}; +\infty)$
Решите уравнение					
$\log_2 x^4=\log_{0,25}x+\log_2 3\cdot 3^{1/2}$	$\log_5 x^2-\log_5 5=1$	5	$5^{-1/2};5$	$2^{1/3}$	$1; 2^{1/3}$
Решите систему уравнений					
$\begin{cases} \log_2^{1/2}(x-y)=2 \\ 2^x\cdot 5^{x-2y}=40 \end{cases}$	$\begin{cases} 3^{2+\log_3(2x-y)}=45 \\ \log_8(x+y)+\log_8(x-y)=1 \end{cases}$	$(2\frac{2}{3}; 3\frac{1}{3})$	$(3;1)$	$(-1;3)$	$(3\frac{2}{3}; 2\frac{1}{3}; 3;1)$

Ответ: В-1 – 432; В-2 – 124.

Δ – задания 1-го уровня;

\blacksquare – задания 2-го уровня;

* – задания 3-го уровня.

Оценивается такая работа следующим образом. При верном выполнении всех заданий выставляется «5». Если выполнены верно все задания первой и второй части – «4». За безошибочное выполнение всех заданий первой части – «3».

В младших классах заменяем буквами номера верных ответов. Например, при изучении «Сложение и вычитание дробей с одинаковыми знаменателями» в 5 классе была предложена самостоятельная работа. В итоге учащиеся первого варианта получили слово «молодец», второго варианта – «отлично». Чтобы вести систематический контроль за достижением обязательных результатов обучения, используем такую форму контроля, как зачет.

Основная цель, к которой мы стремимся при проведении зачета – это проверить, овладел или не овладел учащийся формируемыми умениями на обязательном уровне и оценка здесь – «зачтено» или «не зачтено». За решение заданий из дополнительной части ученику дополнительно выставляется одна из двух отметок «5» или «4» в зависимости от объема и качества выполнения этих заданий. Например, при изучении темы «Арифметический квадратный корень» по алгебре в 8 классе на зачет в форме теста было предложено 5 заданий в обязательной части и 3 задания в дополнительной части.

На уроках мы учим не только основам наук, но и правде, справедливости, честности, доброте, мужеству. Воспитание наряду с обучением является одной из важнейших составляющих образовательного процесса. У воспитания и обучения – одна цель – целостное развитие личности учащегося.

При составлении плана урока стараемся продумывать виды деятельности ученика на каждом этапе урока, учитывая поставленные воспитательные задачи. Например, при изучении темы «Сумма углов треугольника» урок начинается с практической работы исследовательского характера. В начале урока каждому раздаем вырезанные из бумаги треугольники разного вида и предлагаем с помощью транспортира измерить все углы треугольника и найти их сумму. После обсуждения результатов практической работы, учащиеся делают вывод, что сумма у всех получилась примерно одинаковая. Затем рассматривается доказательство соответствующей теоремы. Такая работа позволяет воспитывать трудолюбие, аккуратность, вызывает интерес, создает мотивы к изучению темы.

Разнообразный контроль на уроке математики позволяет осуществлять нравственное воспитание, воспитывать ответственность, самостоятельность, силу воли, трудолюбие, коммуникабельность, критичность. Проведение этапа рефлексии в конце урока, дает возможность оценить урок вместе с ребятами с воспитательной точки зрения.

Таким образом, место системы оценивания в обучении и воспитании учащихся уникально, так как именно она является основным средством диагностики проблем обучения и воспитания и осуществление обратной связи, а также наиболее точно отражает в себе принципы, которые положены в основу воспитательно-образовательного процесса.

Литература

1. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления // М.: Педагогическое общество России, 2002.
2. Третьяков П.И. Шамова Т.И. Управление качеством образования- основное направление в развитии системы: сущность, подходы, проблемы.//Завуч. – 2002. – № 7.
3. Панасюк В.П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса. – М.: Педагогическое общество России, 2012.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ

И.В. Липовская

В нашей профессиональной жизни прочно утвердилось понятие «инновации». Русский аналог этому слову – «нововведение». Сегодня инновационные явления обнаруживаются во всех элементах педагогического процесса. Так, инновационный урок рассматривают с позиции новых введений в организацию учебного процесса на определенный период времени.

Уроки самостоятельной деятельности – форма учебного процесса на основе организации самостоятельной работы учащихся. Цель таких уроков – формирование и развитие механизмов независимости школьников, утверждение самостоятельных качеств личности. Для каждого ученика разрабатывается модель самостоятельной работы: подбирается технология обучения; объем и содержание учебного материала; литература и дидактический мате-

риал; технико-технологические средства учебного процесса. Каждому ученику выдаются соответствующие рекомендации в письменной и устной форме. [1, с. 45].

Исследовательский урок – это форма обучения школьников на основе познания окружающего мира, организации исследования того или иного предмета или явления. Цель исследовательского урока – использование, развитие и обобщение опыта учащихся и их представлений о мире. В основе такого урока – организация практического лабораторного исследования проблемы, темы или поставленной задачи. Учащиеся на уроке сами подбирают вопросы для изучения, ведут поиск решения проблемы, обмениваются мнениями, экспериментируют, вырабатывая идеальный вариант предложений для изучения. Цель деятельности учащихся на исследовательском уроке – получение конкретного результата. [2, с. 38].

Урок на основе групповой технологии может представлять собой работу в микрогруппах; по вариантам; классный конвейер; зачет в парах. Цель групповой технологии – обучение умению работать в коллективе и средствами коллектива. Каждый участник групповой деятельности непроизвольно включается в совместную работу и оказывается перед выбором: либо делать как все, либо определить себе место, роль и функцию в коллективе. Именно сам процесс обсуждения учебных заданий, проблем, научных фактов в учебном коллективе воспринимается так, как будто бы взрослые советуются с учащимися, спрашивают об отношении к происходящему и прислушиваются к их мнению. Наиболее эффективны уроки групповой технологии на основе методов диалога, собеседования, обмена мнениями, совместной деятельности. [2, с. 52].

Проблемные уроки – форма организации обучения учащихся на основе создания проблемной ситуации. На таком уроке перед школьниками либо ставится, либо вместе с ними определяется проблема. Цель проблемного обучения – активизация познавательной сферы деятельности учащихся на основе выявления причинно-следственных связей. Проблемные уроки структурно немного напоминают психологические ситуации, которые имеют своеобразную конструкцию деятельности. Искусство учителя заключается в том, чтобы дать учебный материал как неизвестные знания, которые школьники должны открыть для себя сами. Проблемное обучение – это, прежде всего, обучение умению находить новые способы решения сложившихся противоречий. Характер познавательной деятельности учащихся может быть различным: одни решают, используя вопросы и ответы; другие – методом анализа ситуации; третьи – методом диагностики и выводов; четвертые – подбором и т. д.

Урок-тренинг – форма организации учебной деятельности учащихся на основе процесса отработки определенных действий и закрепления учебного материала. Цель этой технологии – приобретение учащимися определенных умений и навыков при помощи неоднократного повторения одних и тех же знаний или действий. Эта специфическая тренировочная деятельность может быть как индивидуальной, так и групповой. На уроках-тренингах групповой технологии рассматривается проблема, характерная для всех участников

учебно-воспитательного процесса, на индивидуальной – для конкретного учащегося. Принципы ведения уроков-тренингов подбираются или разрабатываются учителем в зависимости от характера проблемы, социально-педагогических условий ведения, а также целей и задач закрепления изученного материала. Для таких уроков разрабатываются критерии действий учащихся как эталон умений, на занятиях раздаются печатные образцы разных видов деятельности. Например, образец выполнения одного упражнения; образец выполнения другого более сложного задания. Данные образцы помогают детям быстрее и эффективнее приобрести тот или иной навык или умение. Учитель помогает учащимся отслеживать процедуру выполнения конкретного задания, выявлять ошибки в учебных действиях и обязательно осуществляет измерение и оценку деятельности, без которых невозможно определить результат достижения [1, с. 61].

Уроки на основе проектной деятельности предусматривают развитие познавательных навыков учащихся, умения самостоятельно конструировать свои знания, анализировать полученную информацию, выдвигать гипотезы и находить решения. Использование метода проектов делает учебный процесс творческим, целенаправленным, а ученика – ответственным и целеустремленным. Обязанность учителя – подготовить всех учащихся к посильной для каждого, но обязательной познавательной деятельности.

Итак, инновационные уроки помогают обучать, воспитывать и развивать учащихся в соответствии с требованиями, которые предъявляет общество, современный мир к молодому поколению.

Литература

1. Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения. Сборник научных трудов. Под ред. А.В. Хуторского. – М.: ГНУ ИСМО РАО, 2006.
2. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. – М.: УНЦ ДО, 2005.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.В. Макотрова, В.В. Шевченко

В условиях инновационного развития общества, прогресс которого определяется научными достижениями, высоким уровнем профессионализма его представителей развитие исследовательского потенциала школьников является одной из приоритетных задач образования. В новом Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования (ФГОС) образовательный результат рассматривается как «приращение» в личностных ресурсах обучаемых, которые они используют при решении значимых для них проблем [1]. Поэтому в настоящее время в обучении в соответствии с требованиями нового Стандарта необходимо движение к новой дидактической мо-

дели обучения, которая предполагает новый самооценный результат обучения – готовность к обнаружению нового непонятого, формулирование и решение проблем.

Исследовательский потенциал личности школьника определен нами как динамичный ресурс, включающий единство развитых природных задатков (интеллекта, сензитивности к новизне ситуации, исследовательской активности, коммуникативности), ценностно-смыслового отношения к результатам исследования, обобщенных знаний о Вселенной, живой природе, обществе и человеке, умений использовать научные методы познания окружающего мира, который в разной мере актуализируется в виде диапазона и величины проявлений школьником себя в качестве исследователя в ходе целенаправленного получения им результатов познания (понимания себя, других людей, мира) и обеспечивает эффективную перестройку направления и содержания познавательной деятельности, творческую продуктивность, личностное самоопределение и творческое саморазвитие.

Рассмотрим, как может быть обеспечено его развитие в деятельности общеобразовательной организации, ведущей целью которой является повышения результативности образования школьников в период перехода к новому образовательному Стандарту в поликультурной информационно-образовательной среде. Нами определен ряд условий-факторов, которые обеспечивают эффективное внедрение дидактической модели развития исследовательского потенциала школьников в образовательный процесс школы. К ним мы отнесли: подготовку педагогов к исследовательскому обучению, ориентированному на возрастание субъектности учеников в соответствии с требованиями ФГОС; повышение культуры результативности педагогов; расширение механизмов открытости Школы на основе использования цифровых технологий; реализацию мотивации школьников; обеспечение широкой вовлеченности родителей в процесс получения новых образовательных результатов, обозначенных в ФГОС; осуществление более тесного взаимодействия формального и неформального образования.

Полный переход школы к исследовательскому обучению, ориентированному на возрастание субъектности учеников в соответствии с требованиями ФГОС, обеспечивается созданием и использованием банка методик и технологий образцов исследовательского обучения как здоровьесберегающей и здоровьесформирующей формы обучения; формированием банка культуротворческих ситуаций и его использованием в урочной и внеурочной деятельности по различным курсам, учебным дисциплинам, кружкам; получением банка творческих домашних заданий по различным предметам со ссылками на сеть Интернет, предполагающих выбор содержания, уровня сложности, формы (в различных предметных секциях, дистанционно, дома); введением практик командного, группового выполнения домашних исследовательских заданий, в том числе с использованием ресурсов дистанционного образования; организацией работы новых клубов, элективных курсов, кружков, на которых изучаются интеллектуальные операции, приемы, техники, методики успешной познавательной деятельности; созданием и реализацией програм-

мы использования сети Интернет в развитии исследовательских умений школьников в соответствии с требованиями ФГОС.

Задача повышения культуры результативности педагогов реализуется при обучении педагогов общего и дополнительного образования использованию кодификатора, соотносящего перечень УУД с показателями исследовательского потенциала школьников, способам проектирования результатов образования на основе кодификатора; при освоении ими составляющих дидактической модели исследовательского обучения, связывающего урочную и внеурочную деятельность школьников; при вооружении методиками составления учебных заданий, требующих активного использования школьниками цифровых средств; при апробации инновационных диагностических методик и способов интерпретации результатов оценивания; при широком внедрении ими методик и технологий, основанных на активном использовании интереса и мотивации школьников; при повышении тьюторской компетенции педагогов; при коллективном составлении педагогами общего и дополнительного образования банка методик и технологий исследовательского обучения на основе использования электронных средств и их активном применении; при создании веб-квестов по различным психолого-педагогическим проблемам для учителей и для дополнительного образования учеников и их родителей; при обучении педагогов методикам и технологиям вовлечения родителей в образовательный процесс школы; при проведении обновления процедур аттестации педагогов; при ведении планомерной и систематической оценки научно-методической готовности учителей к формированию и развитию ряда исследовательских компетенций школьников.

Расширение механизмов открытости Школы на основе использования цифровых технологий осуществляется при выполнении ряда работ, который включает: активное применение в практике работы школы интерактивных опросов школьников, учителей, родителей; приобретение и использование новых цифровых устройств оперативно демонстрирующих результаты и динамику индивидуальных достижений школьников; создание электронного контента, дающего возможность родителям получать оперативный доступ к информации о содержании уроков, поведении и демонстрируемых знаниях их детей в ходе урока; обеспечение участия педагогов школы и обучающихся (целого класса, кружка или команды школьников, а также семейных команд, в том числе детей, находящихся на домашнем обучении) в различных дистанционных образовательных проектах, в конкурсах, олимпиадах; введение практики проведения родительских собраний, консультаций в режиме онлайн; организацию открытой работы дискуссионных площадок, экспертных советов различного уровня; организации через сайт Школы различных образовательных мероприятий (подготовку к олимпиадам, конкурсам, проектам); создание личных сетевых кабинетов для школьников и педагогов с помощью облачных технологий, в которых они будут хранить любимые книги, учебники, видео и аудиоресурсы, отцифрованные записи информации для использования на уроке и за его рамками.

Задача реализации мотивации школьников решается в ходе выбора школьником моделей организации рабочего дня; совершенствования моделей индивидуальных познавательных и социальных программ и индивидуальных учебных планов с учетом тесной взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности, использования цифровых технологий; сочетания индивидуальной образовательной программы с современными средствами оценки качества обучения – рейтингом, рефлексивным портфелем достижений, результатами тестирования на основе цифровых ресурсов; расширения практики использования ресурса начального профессионального образования; подготовки для выбора школьником банка ситуаций, позволяющих развернуть процесс творческого решения задач разного уровня сложности и содержания в условиях урочной и внеурочной деятельности.

Широкая вовлеченность родителей в процесс получения новых образовательных результатов, обозначенных в ФГОС и соответствующих показателям исследовательского потенциала школьников, осуществляется при целенаправленной организации информационно-образовательного пространства образовательной организации, ориентированного на развитие воспитательного потенциала семьи; включении учеников и взрослых в активное освоение и содержательное наполнение информационно-образовательного пространства школы не только как активных пользователей ресурсов, но и как их создателей; организации совместной социокультурной деятельности в системе «педагоги-дети-взрослые члены семьи» на основе событийных мероприятий, проектно-исследовательских работ.

Тесное взаимодействие формального и неформального образования обеспечивается решением следующих задач: получением банка данных о реальных потребностях субъектов образовательного процесса и местного сообщества; созданием на основе цифровых технологий единого информационно-образовательного пространства для исследовательской, проектной деятельности, самостоятельной работы школьников; проведением ряда мероприятий для взаимного обучения педагогов общего и дополнительного образования; тесной взаимосвязью урочной и внеурочной деятельности на основе комплекса совместных познавательных и социальных проектов, прохождения ряда практик (здоровьеформирующих, общественно-значимых, художественно-эстетических, коммуникативных, рефлексивных и др.), использованием единого банка культуротворческих ситуаций, методик, технологий.

При реализации указанных условий-факторов успешного внедрения дидактической модели развития исследовательского потенциала школьников в контексте требований ФГОС особую озабоченность вызывает: уровень соотношения педагогами требований ФГОС и нового профессионального стандарта для учителя, понимание родительским сообществом новых образовательных задач школы, осмысление педагогами и родителями новых дидактических задач при использовании цифровых ресурсов.

Литература

1. Кондаков, А.М. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад российской академии образования / А. М. Кондаков, А. А. Кузнецов // Педагогика. – 2008. – №10. – С.9-28.

МЕТОДИКА ЗАНЯТИЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКОЙ В РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ

Т.Н. Малахова, Ф.И. Собянин

Аэробика становится своеобразным базисом новых методик и технологий, создаваемых в недрах физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы, в том числе и в содержании высшего профессионального образования. В настоящее время в литературе встречаются работы, представляющие результаты научных исследований по вопросам построения теории оздоровительных занятий, теории аэробики, принципиальных положений при построении аэробно-оздоровительных тренировок, методики проведения занятий с разным контингентом [6, 1, 3, 6, 2, 4, 5].

Вместе с тем, следует отметить, что, несмотря на относительную давность возникновения аэробики, методика проведения занятий оздоровительной аэробикой остается еще недостаточно разработанной с точки зрения ее применения с различными контингентами занимающихся. В частности, мало представлен методический материал, касающийся занятий оздоровительной аэробикой с женщинами 25-35 лет, когда женский организм находится в самом расцвете сил и возможностей, особенно для реализации репродуктивной функции. Еще меньше известно о том, как необходимо организовывать и проводить занятия с указанным женским контингентом на первом уровне оздоровительной аэробики. Этим и объясняется актуальность настоящего научного исследования.

Цель исследования заключается в обосновании методики занятий оздоровительной аэробикой с женщинами 25-35 лет на первом уровне.

Задачи исследования:

1. Выявить уровень функционального состояния женщин 25-35 лет для начала занятий оздоровительной аэробикой.
2. Разработать методику занятий оздоровительной аэробикой с женщинами 25-35 лет на первом уровне.
3. Экспериментально проверить предлагаемую методику оздоровительных занятий аэробикой с женщинами 25-35 лет на первом уровне.

Объект исследования – физкультурно-оздоровительная деятельность женщин с применением средств оздоровительной аэробики.

Предмет исследования – методика занятий оздоровительной аэробикой с женщинами в возрасте 25-35 лет на первом уровне занятий.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что постепенное увеличение физической нагрузки до оптимальной в течение 9 недель с помощью продолжительного тренинга, последовательное применение таких методов обучения, как метод усложнения, метод блоков и «Калифорнийский метод» позволят обеспечить успешную адаптацию организма женщин 25-35 лет, занимающихся оздоровительной аэробикой на начальном этапе.

Методы исследования: анализ и обобщение данных специальной литературы, опрос, оценка состояния занимающихся по внешним признакам,

оценка физической работоспособности, педагогический эксперимент, пульсометрия, измерение массы тела, измерение артериального давления, измерение максимального потребления кислорода (МПК), методы математической статистики.

Продолжительность первого уровня занятий оздоровительной аэробикой по мнению занимающихся после опроса и по мнению специалистов, описанное в литературе, не определяется однозначно. В данной методике было предложено проведение занятий на начальном этапе в течение 9 недель, на основе того, что этот минимальный период совпал при анализе литературы у нескольких авторов.

Построение занятий производилось на основе разработки недельных микроциклов и месячных мезоциклов. В итоге было разработано 9 микроциклов, которые были включены в два мезоцикла. В каждом микроцикле было три занятия в неделю по 60 минут. Первый мезоцикл был «обучающим», а второй мезоцикл «втягивающим».

В «обучающем» мезоцикле микроциклы были разной направленности: «вводный» микроцикл был необходим для обследования испытуемых, определения их функциональной и технической подготовленности к систематическим тренировкам. Затем два микроцикла были «обучающими». Четвертый микроцикл был «переходным» – его содержание было направлено на активизацию изученных комбинаций упражнений по объему и интенсивности нагрузки, но в пределах исходных минимальных величин.

«Втягивающий» мезоцикл состоял из пяти микроциклов: «начально-развивающий» имел задачу повысить объем и интенсивность выполнения упражнений и комбинаций, затем следовали два микроцикла «развивающих» – для повышения объема, затем его стабилизации на фоне увеличивающейся интенсивности нагрузки. Четвертый микроцикл – «первый тренирующий». Его цель – выйти на оптимальный тренировочный уровень нагрузки для начальной адаптации. Пятый микроцикл был «контрольный» – в нем производилось повторное обследование испытуемых для оценки подготовленности занимающихся и успешности овладения ими первым этапом занятий оздоровительной аэробикой (начальным уровнем).

Педагогический эксперимент для проверки рабочей гипотезы проводился в двух группах женщин ($n=46$) в возрасте 25-35 лет, приступающих к занятиям оздоровительной аэробикой. Контрольная группа занималась на начальном уровне (в течение 6 недель) с применением разных аэробных упражнений с повышением физической нагрузки на каждой неделе до 15-20% от исходного на основе применения метода усложнения и метода сходства.

Экспериментальная группа занималась согласно рабочей гипотезе с постепенным увеличением физической нагрузки до оптимальной в течение 9 недель с помощью продолжительного тренинга, последовательного применения метода усложнения, метода блоков и «Калифорнийского метода», что должно было обеспечить более успешную адаптацию организма женщин, за-

нимающихся оздоровительной аэробикой на начальном этапе. При этом уровень нагрузки увеличивался за неделю всего на 7-10%.

В начале и в конце эксперимента у групп производилось измерение роста, веса, физической работоспособности, функциональных показателей, а также самочувствия и желания продолжать занятия оздоровительной аэробикой.

После первичного обследования было необходимо сравнить полученные результаты с помощью вычисления достоверности различий по t-критерию Стьюдента для независимых переменных. После произведенных обследований были получены результаты, судя по которым по всем измеряемым показателям достоверных различий при $P > 0,05$ между группами женщин в возрасте 25-35 лет не выявлено (табл. 1).

Таблица 1

**Сравнение показателей между группами испытуемых
после первичного обследования**

Показатели	ЭГ $M \pm m$	КГ $M \pm m$	Достоверность различий Р
Масса тела, кг	$63,5 \pm 5,8$	$64,8 \pm 6,3$	$> 0,05$
ЧСС в покое, уд/мин	$76,4 \pm 5,3$	$74,5 \pm 5,0$	$> 0,05$
Систолическое давление, мм.рт.ст.	$131,3 \pm 10,7$	$129,4 \pm 11,8$	$> 0,05$
Диастолическое давление, мм.рт.ст.	$90,1 \pm 5,1$	$93,2 \pm 7,4$	$> 0,05$
PWC 170, кгм/мин	$754,9 \pm 80,6$	$760,7 \pm 89,6$	$> 0,05$
МПК, мл/мин/кг	$37,2 \pm 3,3$	$36,4 \pm 3,9$	$> 0,05$

Проведение последующих действий было связано с началом оздоровительных тренировок женщин по составленной программе. Всю основную программу этих занятий испытуемые выполняли в соответствии с заданиями.

В некоторых случаях приходилось вносить небольшие корректировки в содержание занятий. Это было связано с редкими случаями (в обеих группах) непродолжительных заболеваний (простудных), эпизодических пропусков занятий (не более 2-3). Никаких травм и повреждений во время занятий не происходило, что было обеспечено постоянным контролем тренеров-инструкторов в ходе занятий и строгим соблюдением техники безопасности в ходе занятий.

Во время педагогического эксперимента в экспериментальной группе избранное сочетание методов позволило полноценно реализовать педагогический принцип «постепенности и преемственности». Метод усложнения при этом позволил, наряду с обучением упражнениям «по частям», одновременно увеличивать физическую нагрузку. По сути, здесь реализовался еще и принцип «сопряженного воздействия», когда одновременно с обучением двигательному действию развиваются и физические качества.

Переход в дальнейшем к методу блоков был тоже закономерен, потому что от овладения отдельными упражнениями можно переходить и к их составлению в блоки. Первоначально создаются несложные блоки из простей-

ших упражнений (соблюдение принципа «от простого – к сложному»). Постепенно количество блоков увеличивается, но при этом соблюдалось требование сохранения прочности полученных двигательных умений.

Что касается «Калифорнийского метода», то он оказался логическим продолжением и завершением функциональной последовательности экспериментальной методики, потому что закрепление и совершенствование отдельных блоков – тоже закономерный процесс оздоровительной тренировки с применением средств аэробики. Если заучить один комплекс блоков и повторять его длительное время, то у занимающихся может снизиться интерес к занятиям, стабилизироваться уровень физического состояния. Поэтому в применяемых тренировочных комплексах обязательно должен присутствовать элемент новизны. Он должен быть разным и постоянным. Например, в экспериментальной методике были переменными величинами: отдельные упражнения, отдельные биомеханические характеристики, элементы этих упражнений, разные сочетания упражнений в блоках и комплексах, разный уровень объема, интенсивности физической нагрузки, разные зоны отдыха.

В контрольной группе у занимающихся женщин также были разные переменные в содержании оздоровительных тренировок. Однако, здесь, в отличие от экспериментальной группы, после метода усложнения применялся только метод сходства, который значительно ограничивал возможности адаптации и дальнейшего последовательного овладения комбинациями упражнений.

В конце педагогического эксперимента были проведены повторные обследования занимающихся (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение показателей между группами испытуемых после заключительного обследования

№	Показатели	ЭГ $M \pm m$	КГ $M \pm m$	Достоверность различий Р
1	Масса тела, кг	$60,2 \pm 4,5$	$62,7 \pm 6,1$	$< 0,05$
2	ЧСС в покое, уд/мин	$69,7 \pm 5,0$	$71,3 \pm 4,8$	$< 0,05$
3	Систолическое давление, мм.рт.ст.	$120,8 \pm 9,4$	$124,6 \pm 10,5$	$> 0,05$
4	Диастолическое давление, мм.рт.ст.	$80,7 \pm 5,3$	$90,6 \pm 7,6$	$< 0,05$
5	PWC 170, кгм/мин	$836,3 \pm 82,4$	$782,5 \pm 86,7$	$< 0,05$
6	МПК, мл/мин/кг	$41,5 \pm 3,8$	$38,1 \pm 3,5$	$< 0,05$

Приведенные данные в таблице 2 являются фактом, доказывающим, что экспериментальная методика занятий оздоровительной аэробикой оказалась более эффективной, чем применяемая методика в контрольной группе занимающихся. В частности, только в показателе систолического давления между контрольной и экспериментальной группами не выявлено достоверных различий. Вероятнее всего этот факт можно объяснить тем, что до начала эксперимента уровень этого показателя в контрольной группе уже был

немного ниже, чем в экспериментальной группе. В то же время по уровню массы тела, частоты сердечных сокращений, диастолическому давлению, общей физической работоспособности и максимальному потреблению кислорода в экспериментальной группе показатели достоверно выше, чем в контрольной группе при $P < 0,05$.

Дополнительным подтверждением эффективности предлагаемой методики занятий оздоровительной аэробикой является получение данных наблюдения за внешними признаками реакции на содержание занятий в наблюдаемых группах занимающихся. Оказалось, что средний показатель положительных внешних признаков в экспериментальной группе равен 4,3 балла, а в контрольной группе 2,7 балла, то есть самочувствие в экспериментальной группе на протяжении эксперимента почти в два раза было лучше у женщин экспериментальной группы, чем в контрольной группе.

Литература

1. Андресян К.Б. Моделирование годового цикла подготовки в спортивной аэробике: автореф. дис. канд. пед. наук. – М.: РГАФК, 1996. – 23 с.
2. Крючек Е.С. Аэробика. Содержание и методика проведения оздоровительных занятий: учебно-методическое пособие. – М.: Терра-Спорт, Олимпия пресс, 2001.
3. Купер, К. Аэробика для хорошего самочувствия: Пер. С англ. – М.: ФиС, 1987. – 192 с.
4. Лисицкая Т.С., Сиднева Л.В. Аэробика: в 2 т. Том 2. Частные методики. – М.: Федерация аэробики, 2002. – 232 с.
5. Ротерс Т.Т. Музыкально-ритмическое воспитание в художественной гимнастике: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1989.
6. Селуянов В.Н. Технология оздоровительной физической культуры. – М.: СпортАкадем Пресс, 2001. 172 с.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

И.Д. Маслова, Н.В. Черных

«Вопрос о мотивации учения есть вопрос о процессе самого учения», – говорил доктор психологических наук П.Я. Гальперин. Одна из наиболее острых проблем образования связана с очевидной демотивированностью основной массы учащихся, падением интереса к обучению и, следовательно, с нарастающим снижением базовых показателей образованности выпускников. Растёт количество выпускников, которые пополняют антисоциальную среду нашего общества. Поэтому среди «основных задач, стоящих в настоящее время перед школой и перед каждым учителем, нет другой, более важной, чем задача развития у учащихся положительной устойчивой мотивации, которая побуждала бы их к упорной, систематической учебной работе. Без такой мотивации деятельность ученика в учебно-воспитательном процессе будет неэффективной. Предметом анализа учителя должны стать такие компоненты мотивационной сферы ученика, как его мотивы, цели, эмоции, а также состояние его умения учиться, весьма сильно влияющего на мотивацию» [1, с. 11].

К сожалению, в школе редко можно наблюдать явление увлечённости учебными дисциплинами. Если у подростка нет своего мнения, не развита самостоятельность суждений, отсутствует широкий и творческий подход к изучаемым фактам, у него не разовьётся глубокий интерес в какой-либо области знаний, а возникший временный интерес будет носить односторонний характер, любознательность превратится в слепое подражание образцам, порой, весьма сомнительной ценности. Поэтому одна из основных задач современного образования – подготовить мотивированного на знания ученика. Учебная мотивация должна основываться на признании приоритета учебной мотивации как главного залога успешности обучения. «Люди, мотивированные на успех, предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели, которые лишь незначительно превосходят уже достигнутый результат. Они предпочитают рисковать расчетливо. Мотивированные на неудачу склонны к экстремальным выборам, одни из них нереалистично занижают, а другие – нереалистично завышают цели, которые ставят перед собой» [2, с. 194].

Конечно, дать человеку знания на всю жизнь невозможно, важно культивировать в нём интерес к накоплению знаний, обучить его приёмам самостоятельной учебной деятельности. Самостоятельный подход к овладению знаниями – является самым главным условием в развитии мотивации, потребности в самообразовании и самореализации. Желания определены потребностями, а потребности отражаются в конкретных мотивах, поэтому проблема учебной мотивации является актуальной и сложной в современной школе. Ведь мотивация – это система побудительных причин человеческого поведения, теоретической и практической деятельности. Осуществляется она через создание оптимальных условий, системы подготовки обучающихся, направленной на результат; расширение и углубление знаний благодаря различным уровням обучения (углубленному и профильному); развитие самосознания школьников путем внедрения инновационных форм и методов работы.

Анализ исследовательских работ известных педагогов И.А. Зимней, А.Г. Асеева, А.К. Марковой, посвященных проблеме развития учебной мотивации, приводит к выводу, что существуют различные причины снижения мотивации учения, зависящие от учителя и ученика. Негативная мотивация определяется трудность во взаимоотношениях с другими людьми, отрицательным отношением к готовым знаниям, отсутствием понимания связи учебных предметов с возможностью использования их в будущем, избирательным интересом к каким-то одним предметам. Кроме этого, в среднем звене наблюдаемый «отход от школы», «мотивационный вакуум», когда падает интерес к учёбе. Это явление широко описано в педагогической литературе. Наиболее полно этот вопрос освещается доктором психологических наук, академиком РАО Зимней А.И. Она убеждена, что «в процессе развития у ребенка формируется, прежде всего, умение произвольно устанавливать отношения между мотивом (тем, ради чего выполняется деятельность) и целью (тем, что должно быть получено в результате деятельности).» [3, с. 21]. И.А. Зимняя характеризует мотив как побуждение к деятельности, порождённое системой потребности человека.

Важными требованиями мотивации можно считать добровольность, активность, увлекательность, использование межпредметных связей. Они могут возникнуть на основе «информационного вакуума», когда у школьника формируется потребность узнать, освоить что-то новое, неизвестное, нужное, важное для себя. Правда, пока приходится констатировать недостаточную распространённость ситуации возникновения у школьников такой потребности. Это, в свою очередь, предполагает необходимость направленной работы учителя на создание предпосылок возникновения у них такой потребности.

Мотивация учебного процесса основана на умениях обучающихся ставить цель, выбирать средства ее достижения, планировать работу во времени.

Развитие учебной мотивации возможно через реализацию следующих положений:

- развитие мышления школьника;
- постепенное наращивание трудностей;
- самостоятельное решение задач;
- использование знаний и навыков из личного опыта обучающихся;
- связь изученного материала с жизнью;
- применение разнообразных форм и методов работы.

Формирование целостной и гармоничной личности невозможно без умения решать научные, производственные, общественные задачи, критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения, свои убеждения, систематически и непрерывно пополнять и обновлять свои знания путем самообразования, совершенствовать умения, творчески применять их в жизни.

Литература

1. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Примерная программа психологического изучения учителем мотивации учения школьников // Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990.

Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Мотивация учения // Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991.

Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИНДИВИДУАЛЬНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

М.В. Мотайло, В.Л. Холод

Программа экспериментальной работы «Проектная деятельность как форма индивидуального сопровождения обучающегося в условиях реализации ФГОС в школе с УИОП» осуществляется в настоящее время педагогическим коллективом нашей школы с углубленным изучением отдельных предметов.

Следует отметить, что организацией индивидуального сопровождения сельских школьников наши педагоги занимаются уже два десятка лет подряд. Жизнь подтвердила правильность выбранного направления деятельности. Реформирование образования и коренная перестройка социально-экономических отношений со всей остротой выдвинули проблему смены ориентиров педагогической парадигмы. На первый план выдвигается создание необходимых условий для развития личности, ориентация на самоценность личности во всем многообразии ее проявления; запуск механизма развития и саморазвития системы образования; превращение образования в единственный фактор развития общества.

Необходимость создания реальных условий, обеспечивающих развитие каждого ребенка на основе личностно-ориентированного подхода, вызвало потребность в осмыслении уже имеющегося опыта и выработки новых решений и задач для педагогического коллектива, способных лечь в основу программы развития школы.

Личностно-ориентированная технология педагогического сопровождения учащихся предполагает разработку содержания, средств, методов образовательного процесса, направленного на выявление и использование субъектного опыта ученика, раскрытие способов его мышления, выстраивание индивидуальной траектории развития через реализацию образовательной программы с учетом личностных потребностей ученика (В.П. Бондарев).

Основные цели образовательного процесса нашей сельской средней общеобразовательной школы, осуществляющей педагогическое сопровождение учащихся, заключаются в следующем:

- разработка технологии образовательного процесса, в основу которого положено создание системы субъектно-субъектных отношений между его участниками;

- создание условий для осуществления разностороннего развития школьников (от гимназии мы пришли к идее создания школы с углубленным изучением отдельных предметов в условиях функционирования действенного воспитательного пространства села), включающую практическую пробу сил в различных видах деятельности (учебной, профессионально-ориентированной, художественной, досуговой), как неременное условие приобретение социального опыта. Этого как раз и требует новый федеральный Государственный образовательный стандарт (ФГОС, Стандарт)

Поставленные цели в процессе личностно-ориентированного урока, внеурочной, внеклассной деятельности учащихся реализуются педагогами, психологами, осуществляющими сопровождение, в процессе взаимодействия школы и иных образовательных учреждений (профессиональных: вузы, колледжи, техникумы), учреждений дополнительного образования и культуры, предприятий и организаций различных форм собственности, службы занятости, в профильном и профессиональном обучении, на групповых и индивидуальных консультациях, тренингах и в других всевозможных видах деятельности.

Педагогическое сопровождение, осуществляемое в стенах образовательной организации, реализует социальную функцию образования, дает

возможность молодежи овладеть социально значимыми нормативами в виде заданных образцов и руководствоваться ими в собственном поведении.

Реализация развивающей функции образования обеспечивается педагогическим сопровождением с помощью комплексного использования следующих методов: рефлексии, системного анализа, проблемного обучения (эвристического, исследовательского, проектов), осуществляемых, в первую очередь, на уроке.

Введение в педагогические технологии элементов исследовательской деятельности учащихся позволяет педагогу не только и не столько учить, сколько помогать, школьнику учиться, направлять его познавательную деятельность. Одним из наиболее распространенных видов исследовательского труда школьников в процессе учения сегодня является метод проектов.

По определению, проект – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта. Это всегда творческая деятельность.

Проектный метод в школьном образовании рассматривается как некая альтернатива классно-урочной системе. Современный проект учащегося – это дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств.

Метод проектов – педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых. Активное включение школьника в создание тех или иных проектов дает ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде.

В методе проектов как педагогической технологии нашел свое воплощение комплекс идей, наиболее четко представленный американским педагогом и философом Джорджем Дьюи (1859–1952) утверждающим следующее: Детство ребенка – не период подготовки к будущей жизни, а полноценная жизнь. Следовательно, образование должно базироваться не на тех знаниях, которые когда-нибудь в будущем ему пригодятся, а на том, что остро необходимо ребенку сегодня, на проблемах его реальной жизни.

Всякая деятельность с детьми, в том числе и обучение, должна строиться с учетом их интересов, потребностей, основываясь на личном опыте ребенка.

Основной задачей обучения по методу проектов является исследование детьми вместе с учителем окружающей жизни. Всё, что ученики делают, они должны делать сами (один, с группой, с учителем, с другими людьми): планировать, выполнять, проанализировать, оценить и, естественно, понимать, зачем они это сделали:

- а) выделение внутреннего учебного материала;
- б) организация целесообразной деятельности;
- в) обучение как непрерывная перестройка жизни и поднятие ее на высшие ступени.

Программа в методе проектов строится как серия взаимосвязанных моментов, вытекающих из тех или иных задач. Ребята должны научиться строить свою деятельность совместно с другими ребятами, найти, добыть знания, необходимые для выполнения того или иного проекта, таким образом, решая свои жизненные задачи, строя отношения друг с другом, познавая жизнь, ребята получают необходимые для этой жизни знания, причем самостоятельно, или совместно с другими в группе, концентрируясь на живом и жизненном материале, учась разбираться путем проб в реалиях жизни.

Преимущества этой технологии: энтузиазм в работе, заинтересованность детей, связь с реальной жизнью, выявление лидирующих позиций ребят, научная пылкость, умение работать в группе, самоконтроль, лучшая закреплённость знаний, дисциплинированность.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Как известно, метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени (А.А. Вензелев).

Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения представляет собой общественный договор между семьей, обществом и государством. Стандарты устанавливают три группы образовательных результатов (личностные, метапредметные и предметные), выделяя при этом основные образовательные результаты для каждой ступени обучения. Так, к основным результатам начального общего образования Стандарт относит:

- формирование универсальных и предметных способов действий, а также опорной системы знаний, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе;

- воспитание основ умения учиться – способности к самоорганизации с целью постановки и решения учебно-познавательных и учебно-практических задач;

- индивидуальный прогресс в основных сферах развития личности – мотивационно-смысловой, познавательной, эмоциональной, волевой и саморегуляции.

Чтобы достичь данных результатов, необходимо осуществлять системно-деятельностный подход к обучению и воспитанию, который и предполагает:

- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

- обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;

- разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, обеспечивающих рост творческого потен-

циала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

Одной из важных форм индивидуального сопровождения и является проектная деятельность обучающегося, направленная на развитие самостоятельного применения полученных знаний и умений, компетенций.

Индивидуальное сопровождение потребовало осуществления целостного и непрерывного комплекса мер, предусматривающего реализацию адекватных форм, методов, приемов взаимодействия всех участников образовательного процесса, которые осуществляются в ходе формирующего эксперимента.

Для претворения требований Стандарта в повседневную педагогическую практику, администрацией школы организована активная и содержательная работа всего педколлектива нашей образовательной организации нового типа.

Литература

1. Становление личности школьника: индивидуальное сопровождение: учебно-методическое пособие / отв. ред. доц. В.Л. Холод. – Белгород; Головчино: ИПК НИУ «БелГУ», 2013. – 153 с.

2. Мотайло М.В. Развитие профессиональной компетентности учителя как условие работы с одарёнными детьми. // Становление личности школьника: индивидуальное сопровождение: учебно-методическое пособие / отв. ред. доц. В.Л. Холод. – Белгород; Головчино: ИПК НИУ «БелГУ», 2013. – 153 с.

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Е.А. Мотынга, О.А. Сафошина

Коммуникативная компетентность – основа практической деятельности человека в любой сфере жизни. Роль владения речью трудно переоценить. Межличностные взаимодействия, деловые, профессиональные контакты требуют от современного человека универсальной способности к созданию множества разнообразных высказываний, как в устной, так и в письменной форме.

Результаты диагностики исходного уровня коммуникативной компетентности первоклассников показывают, что 20% учеников имеют высокий уровень коммуникативно-речевых действий, а больше половины находятся на низком уровне [2]. Эти результаты заставляют серьезнее взглянуть на проблему развития коммуникативной компетентности детей. В последнее время наблюдается снижение уровня читательской активности школьников, а, следовательно, и уровня культурного общения. Это привело к тому, что современные дети не умеют аргументировать свои выступления, делать выводы или просто свободно и произвольно общаться друг с другом.

Использование приемов технологии «Развитие критического мышления» является той самой основой формирования коммуникативных способностей детей, а также имеет свою специфику и заключается в построении современного урока в рамках ФГОС нового поколения, направленного на развитие навыков самостоятельной деятельности и формирование коммуникативной компетентности [1].

В связи с этим, в первую очередь, считаем необходимым организовать групповую работу – одну из самых продуктивных форм организации учебного сотрудничества детей. Выделяем следующие виды: работа в парах; работа в группах постоянного состава, сменного состава; коллективная работа, т.е. работа выполняется всем классом. Во время групповой работы дети учатся сотрудничать, высказывать свое мнение, делать общие выводы в ходе решения поставленной задачи.

Организуя групповую работу, мы задумались: «Какие приёмы можно использовать на уроке при проведении проектной деятельности с целью развития коммуникативных навыков и коммуникативно-речевых действий?» На этапах «Постановка цели и задач учебного занятия»; «Мотивация учебной деятельности» предлагаем использовать приемы: «Дерево желаний», «Волшебная шкатулка», «Школьные весы».

«Школьные весы»: ученикам предлагается ряд целей и задач, из них они отбирают те, над решением которых будут работать на протяжении урока. В процессе обсуждения путем отбора нужные гири ученики устанавливают на чашу весов, а после каждого этапа урока осуществляют контроль выполнения и решения поставленных задач. Эти приемы позволяют научиться вести диалог, слушать собеседника, дополняя его ответ в случае необходимости.

Этап «Актуализация знаний». На данном этапе предлагаем использовать приемы: «Радуга», «Цветомания», «Кластер». Прием «Радуга» наиболее уместно использовать в первом классе или на первоначальном этапе формирования умения строить проект урока. Ученикам предлагается исследовать содержание страниц учебника и установить порядок этапов урока. Цвета радуги помогают детям не только выполнить эту работу, но и защитить проект урока. В приеме «Цветомания» определить порядок этапов урока помогает плавный переход одной цветовой гаммы. Прием «Кластер», т.е. графическое оформление структуры урока в виде солнышка, паучка или лестницы целесообразно использовать во 2-4 классах. Перечисленные приемы способствуют формированию и развитию коммуникативных навыков общения.

На этапах первичного усвоения и понимания новых знаний целесообразно использовать приемы: «Верные и неверные утверждения», «Таблица «тонких» и «толстых» вопросов», «Мозаика». Прием «Верные и неверные утверждения»: предлагаем ученикам выбрать «верные утверждения» или «истинные высказывания» из ряда предложенных. Верные утверждения меняют свой цвет. Этот прием позволяет описать любую изучаемую тему. «Таблица «тонких» и «толстых» вопросов». В левой части – простые «тон-

кие» вопросы, а в правой части – вопросы, требующие более сложного развёрнутого ответа. Таблица служит опорой при анализе изучаемого материала. Эти приемы позволяют детям научиться строить правильные предложения, свободно и произвольно общаться друг с другом.

Особое внимание, на наш взгляд, заслуживает прием «Мозаика». В процессе выполнения задания дети не получают готовый материал, а строят его самостоятельно, добавляя недостающие элементы – пазлы мозаики. Для контроля и самооценки выполнения задания используют учебник. Этот прием применяю при организации работы в парах.

На этапах первичного закрепления, закрепления пройденного материала, рефлексии используются приемы: «Инсерт»; «Корзина идей»; создание мини-проектов. Выделение текста цветом дает возможность детям ориентироваться в изучаемом материале, выделять главное и анализировать [1].

Все названные мною виды групповой деятельности, приемы и методы позволили добиться положительных результатов. Уверены в том, что главным результатом работы является – момент, когда сам ребёнок становится нашим помощником, только тогда появляются новые методы и организационные формы работы на уроке и во внеурочной деятельности.

Литература

1. Заир-Бек С. Технология развития критического мышления посредством чтения и письма / С. Заир-Бек // Библиотека школы. – 2001. – № 12. – С. 10-15.
2. Шипицина Л.М. Азбука общения: Развитие личности ребёнка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. С-П.: Детство-Пресс, 2000. – 384 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНО-ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И.В. Мысева

В связи с переходом на новые ФГОС внимание учителей активизируют на необходимости использовать современные образовательные технологии, которые помогут обеспечить развитие школьников. Не случайно, именно использование передовых технологий становится важнейшим критерием успешности учителя. Одной из таких технологий является проблемно-диалогическое обучение, которая позволяет заменить урок объяснения нового материала уроком «открытия» знаний.

Проблемно-диалогическое обучение – это обучение, которое предполагает творческое усвоение знаний учениками посредством специально организованного учителем диалога [1, с.15]. Данная технология используется только для моделирования уроков изучения нового. Ученик вовлекается в творческую учебную деятельность, которая состоит из таких этапов: постановка проблемы и поиск решения (этап введения нового); выражение решения и реализация продукта (этап воспроизведения).

Для организации этапа постановки учебной проблемы педагог может использовать следующие проблемные методы: побуждающий от проблемной ситуации диалог; подводящий к теме диалог; сообщение темы с мотивирующим приемом.

Побуждающий от проблемной ситуации диалог требует от учителя последовательного осуществления четырёх педагогических действий: создание проблемной ситуации; побуждение к осознанию противоречия проблемной ситуации побуждение к формулированию учебной проблемы; принятие предполагаемых учениками формулировок учебной проблемы.

Рассмотрим эти действия.

Создать проблемную ситуацию – это значит ввести противоречие, столкновение с которым вызывает у школьников эмоциональную реакцию, удивления или затруднения. В основу проблемных ситуаций «с удивлением» можно заложить противоречие между двумя (или более) положениями. В основе проблемных ситуаций «с затруднением» лежит противоречие между необходимостью и невозможностью выполнить задание учителя.

Побуждение к осознанию противоречия проблемной ситуации представляет собой вопросы учителя, стимулирующие школьников осознать заложенное в проблемной ситуации противоречие.

Побуждение к формулированию учебной проблемы. Поскольку учебная проблема существует в двух формах, то текст побуждающего диалога представляет собой одну из двух реплик: «Какая будет тема урока?» или «Какой возникает вопрос?».

Подводящий к теме диалог представляет собой систему вопросов и заданий, обеспечивающих формулирование темы урока учениками. Вопросы и задания могут различаться по характеру и степени трудности, но должны быть посильными для учеников. Последний вопрос содержит обобщение и позволяет ученикам сформулировать тему урока.

Сообщение темы с мотивирующим приемом заключается в том, что учитель предваряет сообщение готовой темы либо интригующим материалом, либо характеристикой значимости темы для самих учащихся. Для этого существуют специальные приемы, условно называемые «яркое пятно» и «актуальность». В качестве «яркого пятна» могут быть использованы сказки, легенды, фрагменты из художественной литературы, случаи из истории науки, культуры и повседневной жизни. Прием «актуальность» состоит в обнаружении смысла, значимости предлагаемой проблемы для учащихся. Обратимся к методам поиска решения учебной проблемы.

1. Побуждающий к гипотезам диалог. Данный метод поиска решения является наиболее сложным для учителя, поскольку требует осуществления четырех педагогических действий: побуждения к выдвижению гипотез; принятия выдвигаемых учениками гипотез; побуждения к проверке гипотез; принятия предлагаемых учениками проверок.

2. Подводящий к знанию диалог. Данный метод представляет собой логическую цепочку посильных ученику вопросов и заданий, которые приводят класс к формулированию нового знания.

На уроках изучения нового с применением технологии проблемно-диалогического обучения, знания не даются в готовом виде. Ученики «открывают» их сами в процессе самостоятельной деятельности: ученики усваивают лучше то, что открыли сами и выразили по – своему. Учитель лишь направляет эту деятельность и в завершении подводит итог. [2, с. 34]

Урок, построенный по технологии проблемного диалога, дает тройной эффект: более качественное усвоение знаний, развитие интеллекта и творческих способностей, воспитание активной личности учащихся. Технология проблемно-диалогического обучения выступает важнейшим направлением реализации парадигмы компетентностного обучения в образовании.

Данная технология является результативной, т.к. обеспечивает высокое качество усвоения знаний, эффективное развитие интеллекта и творческих способностей младших школьников, воспитание активной личности обучающихся, развитие универсальных учебных действий; здоровьесберегающей, потому что позволяет снижать нервно-психические нагрузки учащихся за счет стимуляции познавательной мотивации и «открытия» знаний; носит общепедагогический характер, т.е. реализуется на любом предметном содержании и любой образовательной ступени.

Литература

1. Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, предметная специфика. Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех. Сборник материалов / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Баласс, 2006.
2. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пособие для учителя. М., 2002.

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

И.П. Носков, Т.Б. Петрова

Проблема сохранения и целенаправленного формирования здоровья детей, молодежи в современных условиях развития России исключительно значима и актуальна, поскольку связана напрямую с проблемой безопасности и независимости. За последние годы в России произошло значительное качественное ухудшение здоровья учащихся. По данным всемирной организации здоровья (ВОЗ), лишь 10% выпускников школ могут считаться здоровыми, 40% имеют различную хроническую патологию. У каждого второго школьника выявлено сочетание нескольких хронических заболеваний.

За период обучения в школе число детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата увеличивается в 1,5-2 раза, нервными болезнями – в 2 раза, с аллергическими болезнями – в 3 раза, с близорукостью – в 5 раз.

Общая заболеваемость детей до 14 лет за последние 5 лет возросла почти на 10%. Отмечена тенденция к росту числа заболеваний нервной системы и органов чувств у детей. Ведущее место в структуре заболеваемости зани-

мают болезни органов дыхания (53,3%), нервной системы и органов чувств (10,8%), инфекционные и паразитарные болезни (8,2%), травмы и отравления (6,2%), болезни кожи и подкожной клетчатки (5,0%).

Здоровье школьников находится в прямой зависимости от условий обучения, питания, двигательной активности, правильного чередования нагрузки и отдыха, условий семейного воспитания. При этом огромное значение имеет учет поло-личностных особенностей обучающихся и воспитанников.

За период обучения в школе продолжает увеличиваться патология зрения. Высок процент юношей призывного возраста, которые по медицинским критериям не готовы к военной службе. Заметно возросла заболеваемость подростков по результатам профилактических осмотров, различные заболевания регистрируются у 94,5% подростков. Распространенность заболеваний, ограничивающих выбор профессий, достигает 3%.

В условиях социально-экономического кризиса проблемы детей и молодежи в России остаются предельно острыми, а их безотлагательное решение жизненно необходимыми. По-прежнему сохраняются неблагоприятные тенденции в демографических процессах, состоянии здоровья подрастающего поколения. Проблема охраны и укрепления здоровья детей стоит очень остро.

Поэтому одним из приоритетных направлений педагогической учебно-воспитательной работы общеобразовательной школы является психофизиологическое здоровье учащегося – важнейшая социальная и личностная ценность, тесно связанная с нравственным здоровьем. В связи с этим возникает необходимость создания здоровьесберегающей среды обучения.

Здоровьесберегающая организация обучения предполагает реализацию принципов здорового образа жизни (ЗОЖ) на психолого-педагогических и врачебно-гигиенических основах, направленных на сохранение духовного и физического благополучия молодежи. Наиболее значимыми компонентами в организации учебно-воспитательного процесса на здоровьесберегающей основе являются:

1. Объективные социально-экономические условия, обеспечивающие реализацию здоровьесберегающих основ в педагогических системах Российской Федерации.
2. Повышение профессиональной компетентности руководителей пед. коллективов в переводе учебно-воспитательного на здоровьесберегающие начала.
3. Формирование потребностей и ценностных ориентаций (аксиологический аспект) учащейся молодежи на освоение оздоровительных методик и ЗОЖ.

Главной задачей образования на современном этапе мы считаем проблему сохранения и развития здоровья всех участников образовательного процесса, внедрение здоровьесберегающих технологий, совершенствование системы подготовки педагогических кадров, формирование здоровьесберегающего мышления педагогов, включение в этот процесс таких структур, как

власть, наука и общественность. Все это позволяет создать единую систему безопасного образовательного пространства, которая может быть реализована при следующих условиях:

- 1) изучение санитарно-гигиенических условий обучения, питания, принятия оперативных мер для их оптимизации;
- 2) выделение наиболее значимых для региона «факторов риска», связанных с социально-экономическим, экологическим неблагополучием;
- 3) применение индивидуального дифференцированного подхода в процессе обучения, в том числе в условиях профильной подготовки;
- 4) организация физкультурно-оздоровительной работы, создание системы непрерывного физического воспитания за счет новых форм организации познавательных-развивающих технологий оздоровительной направленности;
- 5) внедрение системы мероприятий, направленных на профилактику и коррекцию дезадаптивных проявлений;
- 6) использование оптимального режима учебной нагрузки для обучающихся, труда и отдыха для педагогов;
- 7) использование обучающих здоровьесберегающих программ по формированию культуры здоровья и профилактике вредных привычек;
- 8) создание системы динамического мониторинга.

Физическое воспитание в школе на протяжении всего периода обучения учащихся осуществляется в следующих формах: учебные занятия, самостоятельные занятия учащихся физическими упражнениями и спортом, массовые физкультурно-оздоровительные и спортивные мероприятия во внеучебное время. Эти формы взаимосвязаны, дополняют друг друга, и представляют собой единый процесс физического совершенствования. При организации учебно-воспитательного процесса с использованием оздоровительных технологий необходимо учитывать:

1. Социально-демографические и психологические показатели учащихся.
2. Физкультурно-спортивные интересы и потребности.
3. Состояние здоровья, уровень общей физической подготовленности.
4. Психо-эмоциональные особенности.
5. Структуру мотивационных устремлений к занятиям конкретным видом физкультурно-спортивной деятельности.
6. Материально-техническую базу школы.

Недостаточная физическая подготовленность и слабое здоровье выпускника школы может привести к их недостаточной отдаче во взрослой жизни, что приведет к определенным экономическим и моральным издержкам в подготовке будущих специалистов. Поэтому возникает необходимость внедрения здоровьесберегающих технологий в учебный процесс школы.

Остановимся на следующей здоровьесберегающей технологии – занятии по элективным курсам со спортивно-оздоровительной направленностью: занятия в группах СМГ

В целях дифференцированного подхода к организации занятий физической культурой ежегодно все учащиеся школы, в зависимости от состояния

здоровья, распределяются в три группы: основную, подготовительную, специально медицинскую. Занятия в этих группах отличаются учебными программами, объемом и структурой физической нагрузки, а также требованиями к уровню освоения учебного материала.

По данным медицинского обследования, число учащихся с ослабленным здоровьем составило 11% (от 01,10,2012г.). Диапазон заболеваний учащихся достаточно широк, однако, наиболее распространенными являются заболевания сердечно-сосудистой системы и нарушения опорно-двигательного аппарата, у большого количества учащихся слабое зрение.

Перед нами, учителями, работающими с учащимися СМГ ставятся следующие задачи:

1. Улучшение функционального состояния занимающихся и предупреждение прогрессирования болезни.
2. Повышение физической и умственной работы учащихся, адаптация их к внешним факторам.
3. Снятие утомления.

Правильно организованные занятия со школьниками, имеющими отклонения в состоянии здоровья, использование средств физической культуры (с учетом заболеваний), оздоровительных методик и общеукрепляющих комплексов помогают повысить уровень физической подготовленности и работоспособности, укрепить здоровье учащихся.

Все сказанное выше доказывает влияние применения современных здоровьесберегающих технологий на эффективность обучения и повышение физической подготовленности учащихся, а также значительно влияет на улучшение качества обученности школьников по предмету «Физическая культура».

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О.Е. Паршина

Современное образование немислимо без инновационных процессов, целью которых является подготовка человека к жизни в постоянно изменяющемся мире. С 1 сентября 2011 г. все российские школы перешли на новые Стандарты начального общего образования. Поэтому для учителя особенно актуальными в настоящее время являются вопросы: Как создать соответствующую новому способу обучения образовательную среду? Как проверить достижение новых образовательных результатов? При подробном анализе двух типов уроков: традиционного и современного, становится ясно, что различаются они, прежде всего, деятельностью учителя и учащихся на уроке. Ученик из присутствующего и пассивно исполняющего указания учителя на уроке традиционного типа теперь становится главным деятелем. «Нужно, чтобы дети, по возможности, учились самостоятельно, а учитель руководил

этим самостоятельным процессом и давал для него материал» – слов К.Д. Ушинского отражают суть урока современного типа, в основе которого заложен принцип системно-деятельностного подхода. Учитель призван осуществлять скрытое управление процессом обучения, быть вдохновителем учащихся [1, 7].

Возможно ли традиционными методами, приёмами, формами организации деятельности учащихся на уроке, прежним содержанием учебного материала достичь тех результатов, которые заложены в стандартах второго поколения? Считаю, что учителю не стоит отбрасывать то, что доказало свою эффективность на практике. По крайней мере, то, что ранее позволяло формировать устойчивые предметные результаты у учащихся. Ведь предметные результаты никто не отменял, они подлежат контролю и оценке. Необходимо наполнить урок новыми подходами к организации деятельности учащихся на каждом его этапе. И здесь, пожалуй, действительно не обойтись без новых педагогических технологий.

Так, обучая детей целеполаганию, можно вводить проблемный диалог, создавать проблемную ситуацию для определения учащимися границ знания – незнания. Например, на уроке русского языка во 2 классе по теме «Разделительный мягкий знак» предлагаю учащимся под диктовку написать слова «польёт», «семья», «солью». Пройдя по классу и просмотрев записи в тетрадях, выписываю на доске все варианты написания слов (конечно, среди них есть как правильные, так и неправильные). После прочтения детьми написанного, задаю вопросы «Задание было одно? («Одно») А какие получились результаты? («Разные») Как думаете, почему?» Приходим к выводу, что из-за того, что чего-то ещё не знаем, и далее – не всё знаем о написании слов с мягким знаком, о его роли в словах. «Какова же цель нашей работы на уроке?» – обращаюсь к детям («Узнать больше о мягком знаке»). Продолжаю: «Для чего нам это необходимо?» («Чтобы правильно писать слова»). Так через создание проблемной ситуации и ведение проблемного диалога учащиеся сформулировали тему и цель урока. Технология ведения проблемного урока даёт возможность учителю по-новому открывать знания с учениками.

Обучая детей планированию работы на уроке, ещё в первом классе на уроках математики поможет работа с интерактивным плакатом. Так, по теме «Переместительный закон сложения» в начале урока рассматриваем с ребятами интерактивный плакат, материал учебника и рабочей тетради и определяем последовательность нашей работы [2]. Вместе с педагогом обучающиеся анализируют предложенный учебный материал, выбирают те задания, которые будут способствовать достижению поставленной цели, определяют их место на уроке. Таким образом, учитель только предполагает, по какому плану пройдёт урок. Но главными деятелями на уроке даже на этапе планирования становятся ученики. При организации практической работы учащихся на уроках комбинированного типа всё чаще включаю работу в парах. Но прежде, чем ввести этот вид деятельности, в первом классе необходимо провести беседу «Учимся работать дружно», где познакомить ребят с основными правилами работы в паре.

Осуществлять самоконтроль и давать самостоятельно оценку своей деятельности на уроке учащихся также можно (и нужно!) учить с первого класса. В своей работе я использую методику «волшебные линейки» [3, с. 95]. Ребята себя оценивают по трём критериям: К – красота, П – правильность, Б – быстрота. На «волшебных линейках» определяют место постановки звездочки (чем лучше работа, тем выше ставим звездочку). При проверке тетрадей учитель корректирует оценку ученика красным цветом. Показателем эффективности в использовании данного вида деятельности учащихся на уроках стало, прежде всего, то, что к концу учебного года практически все ребята научились давать объективную оценку своим письменным работам.

В работе педагога многое зависит от желания и характера учителя и от уровня его профессиональной подготовки. Если человек сам по себе открыт для нового и не боится перемен, начать делать первые уверенные шаги в новых условиях он сможет реализовать новый стандарт без проблем, в основном за счет своего умения быстро перестраиваться.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010.
2. Детские презентации, интерактивные плакаты: <http://shkola-abv.ru/>
3. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. – 2-е изд., испр. – М.: Генезис, 2003. – 128 с. – (Психологическая работа с детьми.)

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Т.Б. Петрова, А.С. Подчасов

Современные научные теории и методики физического воспитания, медицины, психологии совпадают в вопросе о необходимости учета индивидуальных особенностей развития и состояния человека (В.А. Ермаков, 1996; С.Н. Блинков, 2000; Е.А. Коротков, 2001).

К здоровьесберегающим технологиям можно отнести все личностно-ориентированные, так как для них приоритетна индивидуальность каждого ребенка, обеспечение комфортных условий развития и реализация его природных возможностей. В этом случае ребенок становится заинтересованным лицом, субъектом образовательного процесса.

Поиск путей индивидуализации ведется давно, но преимущественно на основе методик подготовки, целью которых является достижение среднестатистических половозрастных нормативов двигательной активности. К сожалению, такой подход с педагогической точки зрения является нецелесообразным, так как существенно не повышает интерес учащихся к занятиям по физической культуре, не оказывает значительного влияния на развитие физических способностей, на сформированность двигательных умений и навыков.

По мнению В.Д. Сонькина, В.В. Зайцевой, Г.М. Масловой (1995), значительное повышение эффективности занятий физической культурой и спортом достигается при использовании типоспецифичных методик и средств достижения каждым человеком его индивидуальной нормы на основе выявления конституционально-типологической принадлежности.

Социальные, экономические и экологические проблемы современного общества отрицательно сказываются на состоянии здоровья и уровне физического развития молодежи, приводя к снижению объема двигательной активности (П.А. Виноградов, 1994, 1995; В.С. Фомин, 1995; В.В. Зайцева, 1995; С.В. Рыбалкина, 1997 и др.). Несмотря на большое количество исследований, проведенных в связи с наличием данных проблем, вопросы оптимизации двигательного режима учащейся молодежи остаются доминирующими в работах значительного числа специалистов по физическому воспитанию (М.Я. Виленский, 1995; Ю.Н. Вавилов, 1995 и др.).

Современные представления биологии человека, теоретической медицины и психологии сводятся к тому, что для оптимизации состояния человека необходим индивидуальный подход. Аналогичные выводы делаются в последнее время и многими специалистами, занимающимися проблемами оздоровительной физической культуры (В.К. Бальсевич, 1988, 1999; Н.А. Фомин, 1992 и др.). Использование индивидуального подхода в физическом воспитании учащихся повлечет за собой пересмотр традиционных моделей общеобразовательного педагогического процесса в сторону развития его гуманизирующих и культуuroобразующих функций (Л.И. Лубышева, 1992).

Наличие взаимосвязи между физической подготовленностью и состоянием здоровья человека – установленный факт. Одной из наиболее актуальных проблем учебных заведений России была и остается проблема физического воспитания учащихся, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе (СМГ). Особая актуальность данной проблемы обуславливается, прежде всего, тесной связью между физической подготовленностью и общим состоянием здоровья. Выполнение физических упражнений, повышение двигательной активности (что является основой для развития кондиционной физической подготовленности) самым непосредственным образом оказывают оздоровительное влияние на организм человека. У студентов, отнесенных по состоянию здоровья к СМГ, более 50% школьников имеют низкий уровень кондиционной физической подготовленности. При этом у подавляющего большинства учащихся данной категории нет какого-либо интереса к занятиям физической культурой.

Основная причина такого положения заключается в отсутствии должного стимулирования учащихся СМГ к занятиям физической культурой. Увещание о том, что занятия физической культурой полезны для их здоровья, носят абстрактный характер из-за отсутствия конкретных (объективных) критериев, используемых на занятиях и теоретической неподготовленности учащихся.

Мы считаем, что для исправления положения процесс физического воспитания учащихся СМГ должен носить отчетливо выраженный коррекци-

онный характер с направленным воздействием на имеющиеся у школьников отклонения в физической подготовленности с учетом индивидуальных нарушений в состоянии здоровья. Теоретические аспекты коррекционного подхода достаточно полно разработаны и широко реализуются в специальной педагогике. В сфере физического воспитания принцип коррекционной направленности до сих пор не нашел широкого применения.

Следует отметить, что существует ряд работ, обосновывающих целесообразность реализации этого принципа в школьной физической культуре. Важно также, чтобы процесс коррекции физической подготовленности учащихся СМГ был лично значимым для них. Реализация же лично-ориентированного подхода может осуществляться путем применения индивидуальных программ, в разработке которых принимают участие сами школьники. Привлечение их к разработке программ коррекции «для себя» приведет, прежде всего, к самоактуализации занятий физическими упражнениями с отчетливым осознанием поставленной цели и путей ее достижения. Кроме того, что имеет особое значение, в процессе работы над программой возникает потребность в получении необходимых для этого знаний, что способствует саморазвитию, стимулирует самостоятельное изучение литературы.

И как результат, впоследствии этой работы:

1. Осуществляется коррекция отклонений в физической подготовленности учащихся, отнесенных по состоянию здоровья к СМГ, постановка физического воспитания основывается на лично-ориентированном подходе.

2. Реализация лично-ориентированного подхода осуществляется путем привлечения к разработке индивидуальных программ занятий самих учащихся СМГ, что приведет к отчетливому осознанию ими цели занятий и путей ее достижения.

3. Составление индивидуальной программы коррекции физической подготовленности учащихся СМГ определяется им самим с помощью преподавателя, исходя из его индивидуальных отклонений в состоянии здоровья и физической подготовленности.

4. Применение индивидуальных коррекционных программ, разрабатываемых с участием самих школьников, не только обеспечивает существенное повышение физической подготовленности и состояния здоровья, но и способствует улучшению психоэмоционального состояния и повышению теоретической грамотности.

В.В. Зайцева (1995), А.Н. Беляев (2000), В.Г. Никитушкин, В.К. Спирин, (2001) полагают, что характеристика потенциальных индивидуальных двигательных возможностей школьников, которая базируется на конституциональной норме и типологических оценочных шкалах, служит эффективным педагогическим и социальным инструментом мотивации к физическому совершенствованию.

Известно, что состояние психических процессов человека, в том числе мотивация, рассматриваются как одно из важнейших условий, непосредственно влияющих на эффективность различных видов деятельности, включая физическую активность в ее широком понимании.

В этой связи формирование у школьников положительной мотивации к физической активности может служить одним из главных условий, непосредственно влияющих на эффективность организации учебного процесса по спортивным дисциплинам в педагогических учебных заведениях.

Приступая к организации исследования, мы исходили из соображений, что на формирование положительной мотивации к физической активности непосредственное влияние может оказать объективная количественная и качественная информация об индивидуальном уровне физической подготовленности учащихся (Р. Бака, 2006). Такая информация повышает уровень сознательного отношения и выступает как фактор мотивации учащихся к физической активности в условиях учебного процесса и в режиме свободного времени.

В 2012-2013 учебном году в начале и в конце года на кафедре физического воспитания школы проводилось тестирование. Данные были занесены в информационный блок. В результате обработки данных уровня физической подготовленности учащихся всех классов выявилась положительная динамика. Информация была доведена до сведения учащихся. В 2013-2014 учебном году динамика уже к середине года возросла по отношению к предыдущему году в среднем на 8%, что говорит о сознательном отношении и положительной мотивации к физической активности учащихся.

Все вышеизложенное свидетельствует о необходимости личностно-ориентированного подхода к двигательной деятельности учащегося в учебном процессе.

ГРУППОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

И.А. Полозова, Е.А. Санькова

Главная цель педагогической деятельности, заложенная в ФГОС нового поколения – воспитание самостоятельности, а в конечном итоге – развитие младшего школьника. В психолого-педагогической литературе неоднократно подчёркивалось, что «существенным условием для выбора учителем наиболее эффективных методов, оптимизирующих преподавание, является знание реальных возможностей учащихся, развития их интеллекта, мотивов, воли» [1, с. 122].

В целом ряде работ отмечается необходимость в использовании активных методов, постепенного увеличения степени детской самостоятельности в учебно-познавательной деятельности и уменьшении различных видов учительской помощи. Всё это, безусловно, относится к применению групповой формы организации учебной деятельности. Многие коллеги, используя групповую работу в обучении, отмечают ее высокую эффективность.

Для продуктивной групповой работы учащимся необходимо наличие коммуникативных умений, к которым мы относим: умение выяснять точки зрения других учеников и учителя; умение управлять голосом, в зависимости от ситуации; умение выражать свою точку зрения, аргументированно её доказывать; умение договариваться. Данные умения формируются с первых дней учёбы. Дети совместно с учителем в учебных ситуациях «открывают» и доступно для себя формулируют необходимые правила общения.

Учителю важно продумать организацию работы в группе, взаимодействие участников во время открытия или закрепления знаний, содержание работы, дальнейшее движение учеников по группам в процессе урока. Педагог наблюдает за процессом со стороны, иногда включается в работу одной из групп. Дети осознанно и самостоятельно взаимодействуют, читают, обсуждают, выполняют задания без мотивации со стороны учителя.

Групповая форма работы может быть использована на каждом уроке по разным предметным областям. Например, на уроках русского языка в группах могут выполняться задания следующего вида: составление слов по звуковой схеме; составление предложений по схеме; проверка орфограмм; выбор способа проверки орфограмм; деление текста на логические части; составление плана; работа с деформированным предложением.

На уроках математики в группах могут осуществляться: поиск способа решения примеров с переходом через разряд, способов проверки результатов вычисления; составление и решение задач к одной схеме на разные темы, к разным схемам на одну тему, разных типов в зависимости от уровня подготовленности групп.

На уроках литературного чтения в группах выполняются задания следующего вида: работа со словарями, объяснение значения слов; подбор синонимов и антонимов; нахождение в тексте эпитетов, метафор, сравнений, олицетворений; составление плана прочитанного произведения; характеристика героев; чтение по ролям; инсценировка.

Интересна групповая работа на уроках окружающего мира. «Придумайте и нарисуйте плакат «Береги почву!». Вместе обсудите, как можно охранять почву!». «Заполните пропуски в цепях питания. Вырежьте картинки и наклейте их. Составьте цепь питания: сосна, дятел жук-короед». «Нарисуйте схему круговорота воды в природе. Придумайте и нарисуйте плакат «Берегите воду!»».

На уроках технологии, окружающего мира групповая форма работы может осуществляться при подготовке проектов. Класс делится на группы, каждая из которых ищет материал, связанный с изобретением и использованием изучаемого объекта, изготавливает поделку, представляется рекламу своего изделия. Групповая форма организации учебной деятельности предполагает: организацию совместных действий, распределение начальных действий и операций; обмен способами действия для решения проблемы; коммуникацию; рефлексию. Оценка и самооценка групповой деятельности учащихся осуществляется с 1 класса. Эффективно применяются оценочные от-

резки Г.А. Цукерман [2, с. 58-64]. Постепенно осуществляется переход на самостоятельные детские оценочные суждения, с опорой на алгоритмы.

Существуют определённые правила организации групповой работы. Самых сильных детей не нужно прикреплять к неуверенным и робким детям: им нужны равноправные партнёры. Не следует объединять в группу детей с плохой самоорганизацией или с очень разным темпом работы. Не следует объединять в паре двух учеников, которые характеризуются как не достигшие школьной зрелости. Не следует принуждать к совместной работе школьников, которые по какой-то причине отказываются сидеть и работать вместе. Не следует наказывать детей, лишая их права участвовать в групповой работе. Наказанием является отказ соседа работать с обидчиком. Найти нового соседа для работы на уроке – сложная задача. Можно разрешить ребёнку работать одному. Учитель не должен показывать своё неудовольствие ни в индивидуальной, ни в публичной оценке действий ребёнка. Необходимо один на один с учеником понять причины его «индивидуализма» и поощрять любое его стремление помочь кому-то или получить помощь от кого-то.

Для слаженной работы групп и осознания детьми способов общения в ходе совместной работы нужно провести не меньше 4-5 занятий. Групповая форма работы создаёт ситуацию успеха, как для уверенного в своих силах ученика, так и для неуверенного. Причём помогающий получит при этом не меньшую помощь, чем тот, кому помогают. Поскольку его знания будут актуализироваться, конкретизироваться, именно при объяснении своему однокласснику. Это приведёт к повышению учебной мотивации, успеваемости, качества знаний по предметам. Формирование готовности учащихся начальной школы к самостоятельной групповой деятельности является необходимым условием для становления субъектности младшего школьника в процессе обучения.

Литература

1. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984.
2. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. М. – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999.

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

С.А. Порватова, И.Б. Саплина

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. ФГОС – система требований к структуре, освоению и условиям реализации образовательных программ. Основным результат об-

разования: овладение школьником набором действий, позволяющих ставить и решать, проблемы, важнейшие жизненные и профессиональные задачи.

Достаточно непростая ситуация сложилась при создании базы данной образовательной реформы. Были изданы документы федерального уровня с обозначенными идеями и направлениями, такие как: содержание

общего образования, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Надо признать, что новый образовательный стандарт ворвался в повседневную жизнь школы, не соизмеряясь с силами и возможностями учителей. Первое испытание выпало на долю учителей начальных классов. Вместе с этим возникла проблема готовности педагогов к внедрению новых стандартов. В стандартах второго поколения зримо прописан образ будущего выпускника школы, который будет обладать не только запасом знаний, но и будет готов к постоянному обновлению и даже преобразованию своего знания. Мечта любого педагога – вырастить человека, обладающего такими качествами.

Учитель играет ведущую роль в формировании учебных действий у учащихся. Поэтому подбор содержания урока, разработка конкретного набора наиболее эффективных учебных заданий (в рамках каждой предметной области), определение планируемых результатов, выбор методов и форм обучения – всё это требует от педагога грамотного подхода [1, с. 15].

Учителю начальных классов необходимо было сформировать у младшего школьника готовность и способность к саморазвитию, мотивацию к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки, отражающие индивидуально-личностные позиции обучающегося, социальные компетенции, личностные качества; основы гражданской идентичности.

Важной новацией нового стандарта является включение в него требований к условиям реализации образовательных программ. Эти требования, касающиеся условий образовательной деятельности, оснащения учебных заведений, ресурсной базы образования, четко отнесены к региональному уровню власти и управления.

В ФГОС выделены направления, реализуя которые, можно достичь результатов, определенных стандартом:

- Приведение ресурсной и материально-технической базы школы в соответствие с требованиями, изложенными в ФГОС. Без хорошей материально-технической базы современное преподавание невозможно.
- Качественная профессиональная подготовка и высокая квалификация учителя.

Вместе с тем, введение ФГОС второго поколения кардинально изменило представление педагогов о том, какими должны быть содержание начального образования и его образовательный результат. Новым для учителей начальных классов, стало понятие «универсальные учебные действия». Как развивать ученика, нам знакомо, а вот как перестроить сформировавшиеся

убеждения и поступки учителя – взрослого человека – стало самой серьёзной проблемой для педагогов школы [4, с. 12].

Учителя активно используют в своей работе следующие технологии:

- проблемного обучения;
- работу в паре и в группе;
- обучение посредством диалога;
- развития речи;
- продуктивного чтения;
- исследования и проектирования изучаемой проблемы;
- формирования самоконтроля в процессе выполнения учебного задания;
- формирования самооценки в процессе выполнения учебного задания;
- здоровьесбережения.

На уроках у учителей начальных классов часто можно наблюдать игровые формы сотрудничества, что крайне необходимо для учащихся младшего школьного возраста с учетом их возрастных и психологических особенностей. Применение игровых форм помогает учителю на протяжении всего урока поддерживать интерес ребенка к изучаемому материалу, концентрировать его внимание. Очень эффективно на уроках учителя используют различные элементы соревнования, создание ситуации успеха.

Педагоги организуют работу детей в паре, в группах, не меняясь и не переходя с одного места на другое, так как на первых порах (в первом классе) эта пересадка занимает много полезного времени урока. Учитель просто делает установку на работу в группе: 1 и 3 парты поворачиваются к детям, сидящим за ними. Дети учатся распределять обязанности в группе, выбирают командира, который будет защищать их работу.

Работу в группах учителя начинают с выработки основных правил:

- Полное внимание к однокласснику.
- Серьезное отношение к мнению других.
- Терпимость, дружелюбие.
- Никто не имеет права смеяться над ошибками товарища, т.к. каждый имеет право на ошибку.

В процессе этого у детей формировались личностные, коммуникативные, познавательные и регулятивные УУД [6, с. 7]. –

Овладение учениками универсальными учебными действиями происходит на каждом уроке. С первой минуты урока учителя включают детей в организацию своей учебной деятельности, дают им возможность поставить учебную задачу, увидеть проблему, выразить ее словесно. Вместе с учителем учатся составлять план действий по решению проблем.

Такая методика позволяет приобрести опыт общения с одноклассниками, формировать навыки работы в коллективе, умение задавать вопросы, наблюдать, анализировать, прислушиваться к мнению других. Большое внимание учителей начальных классов уделяется рефлексии, т.к. она предполагает осознание детьми всех компонентов учебной деятельности. Каждый учебный предмет в зависимости от содержания и способов организации

учебной деятельности раскрывает определенные возможности для формирования УУД.

Таким образом, на переходе от дошкольного возраста к младшему школьному возрасту основной акцент учителя делают на осмыслении и освоении норм и способов сотрудничества, форм оценивания, способов общения, без чего невозможно в дальнейшем активное овладение предметным содержанием. В 1 классе ученики накапливают средства для того, чтобы в дальнейшем успешно овладевать знаниями. —

Делается многое, но всё же сегодня учителю совсем непросто даётся формирование регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий. Для того чтобы достичь результата, учителю приходится перестраиваться внешне и внутренне. Учителю недостаточно только тщательно подготовиться к уроку, необходимо ещё психологически настроиться на то, что ученик сам, под руководством учителя, целеполагает, прогнозирует, контролирует, оценивает усвоенный материал. Ученики и учителя готовы и способны к реализации таких требований новых стандартов.

Никакие воспитательные программы не будут эффективны, если педагог не являет собой всегда главный для обучающихся пример нравственного и гражданского личностного поведения. Важно не только научить, но и вдохновить своим примером, чтобы ребёнок захотел делать как ты, стать похожим на тебя, стать лучше. Сделать себя нравственнее, добрее, чище – значит сделать таким мир вокруг себя. Воспитывать детей надо радостью, передавая им наш оптимизм и жизнелюбие, свежесть восприятия жизни как праздника. Важно дать определённые знания, умения и навыки, но гораздо важнее научить маленького человека нравственным ценностям: доброте, честности, порядочности, любви к своей стране. Вот важнейшее условие успешного развития России. —

Новые стандарты направлены на взаимодействие учителя, обучающихся и родителей. Можно отметить, что повысилась заинтересованность родителей в участии в образовательной деятельности, управлении школой, они с увлечением принимают участие в совместных школьных и классных мероприятиях. Школа является критически важным элементом в процессе модернизации и инновационного развития государства. Главные задачи новой современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире.

Литература

1. Вахрушев А.А. Как готовить учителей к введению ФГОС / А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – №5. – С.3-17.
2. Дашковская О. Готова ли начальная школа к новым стандартам? // Первое сентября. – 2010. – №04. С. 6-7.
3. Начальная школа и федеральный государственный образовательный стандарт // Лаборатория начального образования: URL: <http://omczo.org/publ/393-1-0-2242>
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / (сост. Е.С.Савинов). – М.: Поосвещение, 2010. – 191 с. – (Стандарты второго поколения)

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с. – (Стандарты второго поколения).

6. Дидактические требования к современному уроку. Байбородова Л.В. Введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в сельской школе // Вестник образования. – 2011. – № 17. С. 5-8.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Н.В. Репина, Е.В. Ушакова, О.И. Саввина, С.В. Саввина

Однажды А.П. Чехов сказал: «Разве здоровье не чудо?». Здоровье ребенка зависит от его развития – это совершенно ясный факт. Здоровье – это уникальный дар, который нужно ценить и хранить, начиная с самого детства человека.

Все родители хотят, чтобы их ребенок был здоровым, веселым, развитым и активным. Это желание находится на одной ступени с совершенной и естественной заботой о чистоте его тела и удовлетворенности в пище, поэтому необходимо обеспечить и потребность в движениях. С самого рождения любой нормально развивающийся ребенок стремится к движению. Вначале – это беспорядочные движения, однако, со временем они приобретают более координированный и целеустремленный характер: малышу хочется взять игрушку, дотянуться до мамы. Формирование этой, важной для жизнедеятельности, потребности в значительной степени зависит от особенностей жизни и воспитания, от того, насколько окружающие ребенка взрослые создают необходимые условия, способствуют правильному освоению доступных по возрасту движений. Любая двигательная активность оказывает огромное влияние на организм человека в целом, и это влияние неизмеримо выше для растущего поколения.

Интенсивная работа множества мышц при выполнении движений предъявляет высокие требования к основным функциональным системам организма и, в то же время, оказывает на них тренирующее влияние. Под воздействием движений улучшается опорно-двигательный аппарат, регулируется деятельность нервной системы и ряда других физиологических процессов. При активных движениях, в особенности циклических, дыхание углубляется и улучшается легочная вентиляция. Активные телодвижения повышают уровень иммунитета, вызывают мобилизацию защитных сил организма, повышают деятельность лейкоцитов. Нехватка же движений (гиподинамия) вызывает изменения в центральной нервной и эндокринной системах, которые могут привести к эмоциональной напряженности и нестабильности, к нарушению обмена веществ в организме, функций головного с/с системы, к снижению уровня работоспособности организма.

В момент выполнения каких-либо физических упражнений детьми взрослые помогают сформировать им нравственные и волевые качества, це-

леустремленность, находчивость, выдержку, смелость. Так, например, дети, занимающиеся физкультурой и имеющие ровную осанку, расправленные плечи и уверенный шаг, могут с большей легкостью добиться в жизни успехов, нежели дети сгорбленные и неуверенные в себе. Особенно важно поддерживать в ребенке желание и умение самостоятельно подбирать способ действия (неширокую канавку можно перепрыгнуть, а вот в широкую нужно спуститься).

Благодаря движению обогащается эмоциональное состояние. Дети испытывают чувство радости, подъем от проявленной при овладении двигательной деятельности энергии, от раскованности и свободы их выполнения. Прекрасно воспринимается красота совместных действий – прошли ровной колонной, одновременно выполнили подскоки. Разнообразные упражнения и игры делают прогулки на улице увлекательными и длительными.

Для разностороннего развития организма особую ценность приобретает использование сочетаний абсолютно непохожих видов движений, использование их дошкольниками. Прыжки и метание помогают укрепить координацию движений, но в то же время мало влияют на выносливость. Свобода примирения достаточно освоенных навыков в разных ситуациях создает большие возможности для проявления детьми инициативы и творчества.

Чередование движений с использованием различных групп мышц позволяет давать отдых и тем самым увеличивает двигательную деятельность, не перегружая организм. Такое чередование стимулирует развитие двигательных качеств, необходимых в игре, жизни, трудовых процессах. Маленьких детей интересует сам процесс действия в игре, поэтому они и не бегут от «ловишки», а направляются к нему навстречу. Взрослые дети уже интересуются тем, что получается: научился ловить мяч, прыгать через скакалку.

Опираясь на возникшие у ребенка интересы, взрослые должны попытаться их закрепить. Положительное отношение, одобрение, положительная оценка стимулируют дальнейшие стремления их к активности деятельности, к попытке попробовать себя в новых движениях. В связи с большой подражательностью детей велика роль постоянного примера окружающих его взрослых для поддержания стремления заниматься. Положительный пример спортивных мам и пап влияет на желание ребенка заниматься всей семьей. Варианты могут быть разными – походы, игры, участие в соревнованиях. Внимательное отношение должно быть к малоактивным детям, нужно стимулировать их, пробовать интересные упражнения, чаще привлекать в игры. Особенный подход требуется детям, чья двигательная активность ограничена после перенесенных заболеваний. Их нельзя исключать из веселых игр, следует поискать доступную форму участия этих детей. Постепенно нужно включать их в те движения, которые не вызывают большой нагрузки: ходьба, перешагивания и т.д.

Подытоживая, отметим, что, воспитывая в детях потребность ежедневно двигаться, выполнять упражнения с ранних лет, родители могут заложить прочные основы хорошего здоровья и гармоничного развития ребенка. Раз-

вивать своего малыша в этом направлении следует, начиная уже с младенчества, ведь не зря говорят: «Движение – жизнь!».

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

И.В. Рязанова

Языковой портфель в современных условиях определяется как пакет рабочих материалов, которые представляют тот или иной опыт/результат учебной деятельности обучаемого по овладению иностранным языком. Такой пакет материалов дает обучаемому и преподавателю возможность по результату/продукту учебной деятельности, представленному в языковом портфеле, самостоятельно или совместно анализировать и оценивать объем учебной работы и спектр достижений в области изучения языка и иноязычной культуры, динамику овладения изучаемым предметом в различных аспектах, а также опыт учебной деятельности в данной области [1].

Впервые идея создания инструмента самооценки владения иностранным языком появилась в Швейцарии более 10 лет назад.

Эффективность языкового портфеля объясняется, прежде всего, аутентичным характером оценки и самооценки по сравнению с другими формами контроля и оценки, используемыми в языковой области. Это обеспечивается представленными в языковом портфеле реальными учебными задачами и продуктами креативной учебной деятельности, четкими осознаваемыми обучаемыми критериями оценки, обобщением эффективного личного опыта изучения иностранного языка. Такая форма самооценки способствует актуализации у обучаемых мотивации, связанной с отражением реальных результатов учебной деятельности.

Одним из важных преимуществ языкового портфеля, по сравнению, в частности, со стандартизированными тестами, которые дают «разовую оценку», является возможность для обучаемого самостоятельно определить свою динамику уровня владения языком, как бы «заглянуть в себя» и получить отражение своих способностей, умений, прогресса в изучении языка [2].

Анализ педагогических возможностей языкового портфеля как средства рефлексивного обучения иностранным языком показывает, что его использование в самостоятельной работе учащегося позволяет обеспечить:

- личностно ориентированный характер обучения иностранному языку;
- направленность на создание личностного образовательного продукта и включение процесса овладения иностранным языком непосредственно в создание учащимся личностного образовательного продукта в формате языкового портфеля;
- аутентичность в обучении иностранному языку;

– формирование учебной компетенции и развитие реальной самостоятельности учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком и иноязычной культурой;

– условия для проявления креативности учащегося и его творческой самореализации в языковой, информационной и образовательной среде;

– непрерывное изучение языка и культуры в условиях вариативного языкового образования.

Опыт использования языкового портфеля в обучении иностранному языку в школах России показывает, что в процессе работы обучаемый в известном смысле «открывает себя», точнее понимая реальные цели речевого общения. Используя языковой портфель, мы обеспечиваем аутентичные условия взаимодействия в системе ученик – учитель – учебная группа [3].

Технология «языковой портфель» реализует инновационный подход к учебному процессу и является важным фактором развития способностей самостоятельной работы. При преподавании иностранного языка в школе, технологию «языковой портфель» можно рассматривать как инновационную, общеучебную технологию, основанную на развитии способности к самооценке. Технология «языковой портфель», кроме того, обеспечивает способность и готовность обучаемого к самостоятельному/автономному изучению языка на протяжении всей жизни и создает условия для непрерывного самостоятельного языкового образования.

По своей концептуальной сути языковой портфель является гибким учебным средством, которое может быть адаптировано практически к любой учебной ситуации. Одним из важных преимуществ языкового портфеля, по сравнению, в частности, с «разовыми» текстами, является возможность для ученика самостоятельно проследить свою динамику уровня владения изучаемым языком в течение определенного времени. В определенной ситуации работу обучаемого с языковым портфелем можно соотнести с составлением своего личного (индивидуального) учебного средства. Это учебное средство создает ситуацию развития и обеспечивает реальную вовлеченность в ход учебного процесса.

Внедрение в практику преподавания и обучения языковых портфелей является перспективной образовательной технологией. Она не только создаёт средство неформального оценивания достижений учащихся по предмету, но также повышает их мотивацию в дальнейшем совершенствовании навыков владения иностранным языком и межкультурного общения.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки: его цели и содержание, Теория и практика обучения иностранным языкам, Айрис Пресс. – М. – С. 204.

2. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. – № 5. – 2000. – С. 7-8.

3. Полат Е.С. Портфель ученика // Иностранные языки в школе. – №5. – 2000. – С. 22.

4. Симкин В.Н. Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеввропейская компетенция // Иностранные языки в школе. – №5. – 1998. – С. 86.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Н.Ю. Сирота

Современный этап развития общества в России определяет новые подходы к обучению и образованию детей, обуславливает новые приоритеты обучения личности, среди которых – творческое развитие личности, необходимое для всех видов человеческой деятельности. Творческое развитие личности ребенка предполагает, прежде всего, развития его творческого потенциала, раскрытие внутренних возможностей личности, ее способностей.

Творчество – это не только создание нового для субъекта деятельности, но и открытие нового для данной конкретной личности, а значит, это, прежде всего, исследование. Человек исследует, а это значит, что он наблюдает и познает окружающий мир. В основе творчества лежит система творческого воспитания, которая обусловлена двумя основными принципами: индивидуальной заинтересованностью и социальной значимостью [1, с. 34].

Эффективность развития творческого потенциала личности ребенка возрастает в соответствующих условиях, из которых наиболее важным, на наш взгляд, является включение растущего человека в разнообразные виды творческой деятельности. Ребенок дошкольного и младшего школьного возраста в психологии характеризуется как художественный тип, поэтому особое значение для его развития приобретает художественное творчество.

Важную роль в развитии творческой деятельности играет начальная школа. В эти годы закладывается психологическая основа для развития воображения и фантазии, творческого мышления, любознательности, умения наблюдать и анализировать, проводить сравнение, обобщать, делать выводы, также в этом возрасте начинают проявляться различные интересы. Чем разнообразнее образовательная среда, тем легче раскрыть творческие способности ученика, а затем направить и скорректировать развитие младшего школьника с учетом выявленных интересов, если создаваемые условия соответствуют развитию творческого потенциала личности ребенка.

Развитие творческого потенциала ребенка происходит в процессе его обучения, в том числе и на уроках художественного цикла. В педагогической литературе представлены результаты исследований, посвященных различным аспектам развития детского творчества в системе основного и дополнительного образования, определена сущность педагогического творчества, отражены особенности процесса творческого развития, раскрыты возможности развития творческого потенциала ребенка, обозначены основные компоненты творческой активности детей (Ш.А. Амонашвили, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, В.А. Горский, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.А. Коваль, Г.М. Цыпин, С.А. Шмаков, А.И. Щетинская и др.). Исходя из анализа существующих теоретических концепций, раскрывающих сущность творческого развития личности можно сделать вывод, что творческий потенциал

личности – это совокупность качеств человека, определяющих возможность и границы его участия в трудовой деятельности.

Младший школьный возраст считается наиболее благоприятным и значимым периодом для выявления и развития творческого потенциала личности. В этом возрасте закладываются основы творческой и образовательной траекторий, психологическая база продуктивной деятельности, формируется комплекс нравственных ценностей, качеств, способностей, потребностей личности. Все это определяет успешность дальнейшего обучения, воспитания и социализации личности [2, с. 39].

Решение проблемы развития творческих способностей младших школьников в учебном процессе как ведущего фактора гуманизации образования требует принципиального осмысления важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов) с целью их индивидуализации. Стратегическим направлением активизации обучения должно стать не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, должен стать поиск педагогических средств, направленных на включение учащихся в процесс обучения на уровне творческой активности.

Развитие творческого потенциала личности в первую очередь зависит от чуткого, тактичного, всё понимающего учителя, его собственного творческого потенциала. Поэтому перед учителем стоят в первую очередь следующие задачи: замечать любые творческие проявления учеников; создавать условия для развития творческих способностей на уроках и во внеклассной работе. Для решения этих задач следует применять различные приемы и методы, которые включаются в следующие условия развития творческого потенциала: включение учащихся в творческую проективную деятельность; совершенствование познавательной активности младшего школьника в урочной деятельности; создание творческих ситуаций во внеклассной деятельности; развитие креативных способностей учащихся; включение системы учебных заданий, направленной на развитие творческого потенциала младшего школьника; создание ситуации успеха на уроках; создание благоприятного психологического климата в коллективе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что перед отечественной педагогикой встал ряд серьезных задач, среди которых одной из главных является развитие творческих качеств, творческого потенциала человека, способного реализовать себя в жизни. Творческий потенциал личности наиболее успешно развивается в младшем школьном возрасте, в процессе овладения различными видами деятельности. В связи с этим необходимо гармонично сочетать учебную деятельность, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активности, нестандартности, организованности и целенаправленности мышления.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М., 1991. – 93 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Ю.А. Сульженко, Т.Н. Щеголева

На протяжении последних лет в России особенно активно обсуждаются вопросы создания равных возможностей для обучения детей, имеющих различные особенности нарушения физического и психического здоровья. Несмотря на то, что федеральные стандарты специального (коррекционного) образования проходят сейчас стадию обсуждения, в статье нового Закона «Об образовании в РФ» (ФЗ № 273) прописаны основные принципы инклюзивного образования. По статьям нового закона образование детей, имеющих различные ограничения здоровья, теперь может осуществляться в обычных классах массовой школы.

Конечно, для того, чтобы осуществить предоставленные законом возможности обучения, необходимо создание специальных материально-технических и кадровых условий для этих детей. Причем, для каждого вида нарушений эти условия носят специфический характер (пандус на въезде в образовательное учреждение и специальные устройства для передвижения по школе для ребенка, имеющего нарушения опорно-двигательного аппарата, для ребенка с нарушением зрения – специальные метки в коридорах и на лестнице, большие буквы на клавиатуре компьютера, учебная литература с крупным шрифтом, тактильные методические материалы, для ребенка с нарушением слуха – разнообразные цветовые сигналы). Важно, чтобы педагогические кадры, осуществляющие работу с такими детьми, были подготовлены не только информационно (владели методикой и технологией обучения таких детей), но и были психологически готовы обучать такого ребенка.

Для того чтобы начать обучение ребенка по собственному образовательному маршруту, сначала необходимо создание специальной (адаптированной) образовательной программы, в которой прописываются индивидуальные возможности ребенка и индивидуальные образовательные результаты.

Таким образом, с момента вступления в силу нового закона об образовании дети, имеющие различные ограничения здоровья, на самом деле получают равные образовательные возможности с остальными детьми, т.е. участвуют в инклюзивном образовании.

Термин «инклюзивное образование» был предложен ЮНЕСКО в дополнение к термину «интегрированное образование». На сегодняшний день инклюзивное образование в России находится под пристальным вниманием родителей, педагогов, общественности и Русской Православной Церкви. Инклюзивное образование – это специально организованный образовательный

процесс, в котором дети, имеющие различные индивидуальные особенности и возможности, независимо от физического состояния, социальной, национальной и религиозной принадлежности активно работают вместе. Инклюзивное образование – это результат развития идей гуманизма и основывается он на исключительности и уникальности человеческой личности.

Опыт осуществления таких образовательных форм во всем мире и в нашем государстве привел к пониманию того, что абсолютно каждому ребенку необходим индивидуальный подход, даже если развитие ребенка проходит благополучно. С одной стороны потому, что в таком образовательном процессе не происходит изоляции «особых» детей от общественной жизни, а с другой стороны – обычные дети учатся уважительному и терпимому отношению к таким детям, и как следствие ко всему окружающему миру. Кроме того, для «особого» ребенка, возможно, важным становится не сам факт получения некоторого набора знаний и умений, а удивительная возможность коммуникативного развития в среде сверстников, возможность жить обычной жизнью обычного ребенка.

Дети с особыми образовательными потребностями, обычно и учатся медленнее, но могут учиться и достигают высоких результатов. Путь, который они должны пройти для этого, значительно отличается от общепринятого в педагогике, поскольку физические и психические недостатки отягощают процесс развития, причем, каждое нарушение по-своему изменяет развитие растущего человека.

В последнее время в своем образовательном учреждении мы все чаще сталкиваемся с детьми, которые имеют нарушения опорно-двигательного аппарата, но сохранный интеллект. Детский церебральный паралич (ДЦП) – это тяжелое заболевание, которое возникает у ребёнка в результате поражения головного и спинного мозга на ранних этапах его формирования (внутриутробном, в период родов или в период новорожденности) [1, с. 13].

При этом дети имеют ослабленное зрение, слух, речь, часто – плохо развитые верхние конечности. Такие дети ограничены и особенны во многих сферах: у них не всегда хорошо развита речь, часто поражены не только верхние, но и нижние конечности, нарушено эмоциональное и личностное развитие (ребенок позднее начинает проявлять эмоции, во многих случаях вырастает замкнутым, ранимым, конфликтным), а социальная изоляция способствует усложнению всей этой симптоматики [2, с. 96].

Основными затруднениями при обучении детей с ДЦП являются плохо развитые двигательные навыки. У отдельных детей нарушения моторики еще и осложняются насильственными движениями (гиперкинезами) головы, рук, плеч, гримасами лица и т.д., которые особенно усиливаются при волнении, испуге, неожиданном обращении к ребенку, а также при попытках выполнять какие-либо целенаправленные действия. При необходимости выполнить письменную работу, наблюдается тремор (дрожание пальцев рук и языка).

Такие дети не умеют преодолевать трудности, подчинять свои действия определенным требованиям, испытывают затруднения при организации своей деятельности, не могут регулировать ее и свое поведение.

При организации коррекционно-развивающей работы с такими детьми большое количество времени уделяется работе с телом, использованию техник телесно-ориентированной терапии. Работа с ребенком начинается с изучения потребностей его тела, постепенно налаживаются отношения сотрудничества и взаимного уважения, в которых ребенок приобретает необходимый ему социальный опыт, изменяя свое поведение и самооценку.

Работу с таким ребенком осуществляет целая команда специалистов: учитель ЛФК, специалист по адаптивной физкультуре, дефектолог, педагог-психолог, использующий в своей работе телесно-ориентированные методы и пр. Не стоит ждать быстрых результатов, они крайне отсрочены во времени. Довольно часто в начале работы приходится видеть отрицательные эмоции ребенка, его нежелание принимать участие в перестройке закрепленного патологического двигательного стереотипа [3].

Не менее важным в работе с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата является специально организованная среда в сенсорной комнате, наполненной разнообразными стимулами, которые позволяют улучшить и развить сенсомоторные навыки ребенка и существенно стабилизировать его психоэмоциональное состояние. Данная комната помогает создать условия для стимуляции речевой активности, сформировать более позитивную самооценку и существенно улучшить качество жизни.

Пройдя этап индивидуальной работы, ребенок включается сначала в небольшую по численности группу сверстников, ведь во время таких занятий реализуется способность детей к подражанию, а элементы соревнования лишь подталкивают ребенка на освоение новых двигательных навыков, которые требуют больших усилий. Не стоит забывать, что наиболее ярко проявляются эти способности при построении занятия в форме игры, стимулирующей двигательную активность, наиболее адекватную для детей дошкольного и младшего школьного возраста [4, с. 156-158].

Не секрет, что развивающийся мозг обладает большими компенсаторными возможностями. В его структурно-функциональном созревании ведущая роль принадлежит эндогенному механизму – двигательной афферентации. Этим и объясняется необходимость постоянного использования в комплексе восстановительных мероприятий психофизических упражнений, техник телесно-ориентированной психокоррекции, как обоснованного метода коррекционно-развивающей и лечебно-оздоровительной работы с активным участием самого ребенка в процессе реабилитации.

Необходимым и успешным условием для обучения таких детей заключается в том, что работающий с таким ребенком специалист устанавливает с ним дружеские, доверительные отношения. Тем самым реализуется возможность развивать осознанное отношение самого ребенка к процессу реабилитации и пробуждает интерес к достижению положительных результатов [5, с. 151].

Литература

1. Бадалян Л.О. Детские церебральные параличи / Л.О. Бадалян. – Киев, 1988. – 328 с.

2. Мастокова Е.М. Некоторые особенности мотивационной сферы младших школьников с церебральным параличом и воспитание основ нравственного поведения // Дефектология. 1985. – № 5. – С. 3 – 6.
3. Астапов В.М. Психология детей с нарушениями и отклонениями в развитии / В.М. Астапов. – М., 2001. – 276 с.
4. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
5. Раменская О.П. Психологическое изучение личности дошкольника с церебральным параличом / О.П. Раменская. – М., 1980. – 228 с.

РАБОТА В ПАРАХ СМЕННОГО СОСТАВА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ

М.В. Сыромятников

В системе работы, призванной формировать и совершенствовать коммуникативно-речевые умения школьников, большую роль продолжает играть такой вид учебной работы по развитию связной речи, как изложение.

Задача учащихся при написании изложений – уяснить содержание и смысл исходного текста, чтобы затем воспроизвести, передать его логически и последовательно. По характеру изложения материала учеником учитель судит о том, что и как им усвоено, и в соответствии с этим оценивает его знания и умения.

В школьной практике по цели работы выделяют изложения *контрольные* и *обучающие*. Основное различие между ними в том, что перед обучающими изложениями проводится подготовительная работа с целью поупражнять учащихся в умениях и навыках, необходимых для передачи содержания исходного текста. Аналогичной подготовительной работы перед проведением контрольных изложений не предусматривается.

Именно в этом, на наш взгляд, и кроется причина тех затруднений, с которыми сталкивается большинство школьников при написании контрольных изложений. Без какой-либо предварительной работы с текстом, от учащихся требуется понять содержание, основную мысль, определить тему, соотнести ее с заголовком (если он есть), если заголовка нет, подумать, каким бы он мог быть; запомнить последовательность микротем, составить план. Слушая текст второй раз, уже зная задание к нему, ученики уточняют свой план, большее внимание уделяют фактам (датам, фамилиям и т.п.), отмечают выразительные приемы, использованные автором текста. Важно также и уловить своеобразие авторского стиля.

И все это учащиеся должны выполнить после двукратного прослушивания. Очевидно, что контрольные изложения ориентированы на т. н. аудиалов, на тех, кто легко воспринимает информацию на слух. В то время как, по данным современной психологии, большая часть людей (около 80 %) имеет зрительный тип памяти. Им для запоминания необходимо самим уви-

деть предмет, его изображение или прочитав о нём. При воспроизведении письменных текстов такие люди как бы видят прочитанный текст, место на странице, где об этом написано, иллюстрации, схемы и т. д. Таким образом, на уроках, где проводятся контрольные изложения и где расчет делается именно на слуховое восприятие, большинство учащихся попадают в заведомо проигрышную ситуацию, в которой без подсказок и списываний они просто обречены на неудачу.

Часто произношение слов в русском языке отличается от их правописания, поэтому менее всего приходится учитывать слуховую память, значение же зрительной и моторной памяти нельзя преувеличить. Учащийся часто видит то или другое слово напечатанным на такой-то странице (справа, слева), в таком-то месте (наверху, внизу, в конце строки, в середине...) и как бы списывает его при писании.

В 1927 году русский учитель-эмигрант Модест Гофман в журнале «Русская школа за рубежом», делаясь раздумьями о проблемах образования, своим опытом преподавания различных предметов, сетовал на одну особенность преподавания русского языка в части развития письменной речи: «Ни в одной дисциплине не обнаружился в такой мере и так ясно недостаток русского преподавания, как в письменных работах по русскому языку. Нередким было явление, когда оканчивающий студент-филолог после восьмилетнего гимназического труда, после восьмилетнего писания диктовок, изложений и сочинений затруднялся в композиции зачетного сочинения и подавал его с таким ужасающим количеством ошибок, что приводил в понятный трепет профессора.

Я не знаю, будет ли большим преувеличением с моей стороны, если я скажу, что преподаватели русского языка не столько учили и учат писать, сколько требовали, чтобы учащийся научился писать; шла постоянная проверка знаний (диктовки, изложения, сочинения) и никогда – за редкими исключениями – обучение (выделено автором – М.С.)» [1].

Высказывание Гофмана следует признать справедливым. Ведь в самом деле: мы гораздо больше требуем от ученика, чем ему даем, ставим ему такие учебные задачи, которые без нашей помощи не может выполнить средний ученик: в результате вполне успевают только блестящие по своим способностям ученики, средние же и слабые, несмотря на большие затраты времени и труда, остаются малограмотными.

Следует также иметь в виду, что воспроизведение (подробное, сжатое) исходного текста, хотя и является основной задачей при написании изложений, однако не может быть единственной. Помимо проверки умения запоминать и воспроизводить, при работе над изложением необходимо пополнять словарный запас ученика, вводить в его речь новые грамматические и синтаксические конструкции, над значением и употреблением которых на учебных занятиях должна проводиться определенная работа. Изучение языковых особенностей исходного текста должно формировать у школьников опыт создания собственных текстов (устных и письменных), разнообразных по своей структуре и стилистике. Кроме того, в ходе анализа содержания текста,

школьников необходимо учить выделять главное и второстепенное, строить доказательства и делать выводы, делить текст на смысловые отрезки и устанавливать между ними связь, составлять план и др. Согласно новым образовательным стандартам, овладение этими важными коммуникативными и познавательными универсальными учебными действиями является обязательным результатом освоения образовательных программ.

Однако для того чтобы какие-либо действия у школьников формировались, нужно, чтобы эти действия ими производились. Ведь совершенно очевидно: если действия не производятся, не осуществляются, то их и невозможно сформировать.

Если мы хотим научить школьника без искажений воспроизводить воспринимаемый на слух текст, нужна система специальных упражнений по тренировке слуховой памяти и воспроизведению услышанного. Если никаких доводящих упражнений (действий) по воспроизведению исходного текста ученик выполнять не будет, то ему, наверняка, будет сложно справиться с контрольным изложением, основанным всего лишь на двукратном прослушивании исходного целого текста.

Основные моменты методики:

Для упорядочения работы с текстом изложения в парах был разработан следующий «Алгоритм»:

1. Ученик А вполголоса читает текст 1 абзаца, ученик В внимательно слушает.

2. Ученик Б пересказывает прослушанный текст, ученик А внимательно слушает (можно с опорой на текст) и при необходимости уточняет, дополняет.

3. Ученики задают друг другу вопросы к тексту 1 абзаца и отвечают на них, используя при этом, если нужно, текст.

4. Ученики совместно озаглавливают 1 абзац и записывают в свои тетради заголовок как пункт «Плана».

5. Ученики самостоятельно выписывают в «Словарь» трудные слова из абзаца (при этом «трудное место» в слове выделяют другой пастой).

6. Работа со 2 абзацем ведется также, начиная с пункта 1, но ученики на этот раз меняются ролями (ученик Б читает, ученик А слушает, а затем пересказывает). И далее по «Алгоритму».

7. После проработки двух первых абзацев образуются новые пары, в которых ведется аналогичная работа со следующими двумя абзацами текста.

На что обращалось внимание учеников при знакомстве с этим алгоритмом работы?

Во-первых, очень важно читать внятно, так, чтобы у слушающего не возникало трудностей при восприятии текста. Иначе он не сможет хорошо пересказать услышанный текст. Поэтому чтению вслух может предшествовать чтение текста про себя.

Во-вторых, отмечается важность постановки вопросов к тексту. Учащимся говорится, что чем больше вопросов они друг другу зададут, тем лучше они запомнят текст. Вопросы могут быть различные: выясняющие кон-

кретное значение тех или иных слов, понятий, уточняющие смысловую связь частей абзаца и т.д.

В-третьих, в отличие от базового варианта методики Ривина в нашем случае партнеры все записи делали в своих тетрадях. В конце работы тетради сдавались на проверку учителю, который уже оценивал работу каждого в отдельности, и здесь важным оказывалась и каллиграфия, и орфография. Кроме того, если при формулировке пункта плана участники пары не приходили к единому мнению, то хозяин тетради записывал тот вариант заголовка, который удовлетворяет его, поскольку именно ему придется в дальнейшем пользоваться этим планом.

В-четвертых, при записывании в «Словарь» трудных слов из абзаца ученикам нужно было обязательно «трудное место» в слове выделить другой пастой (зеленой, красной, карандашом). Этот прием мы заимствовали из давней практики французских педагогов. Основной расчет здесь делается на том, что глаз более запоминает букву в слове, выделяющуюся среди других букв, кроме того, самый процесс писания исключает возможность невнимательного, небрежного отношения. Целесообразность такой записи, прежде всего, обусловлена самой механикой занятий: внимание постоянно напряжено для того, чтобы не пропустить красную (зеленую) букву, да и самый процесс писания происходит очень замедленным темпом, поскольку после нескольких букв, написанных синей пастой, нужно взять ручку с другой (красной) пастой, написать ей букву, снова положить ее и снова взять первую ручку. Нужно ли говорить о том, как такой процесс писания закрепляет и в памяти орфографию слова?

Структура учебного занятия в целом выглядит следующим образом:

1. Информационный ввод учителя.
2. Поабзацная проработка текста в парах сменного состава (по «Алгоритму»).
3. Однократное чтение вслух текста учителем.
4. Самостоятельное письменное воспроизведение текста с использованием составленного «Плана» и «Словаря».

Текст. Если методика Ривина основана на работе с разными текстами, то перед нами стояла задача организовать работу в парах с одним текстом. Как это сделать? Нужно было разбить текст на смысловые отрезки. Одним из таких текстов был отрывок из рассказа К. Г. Паустовского «Первый снег».

Текст был разделён на четыре смысловых отрезка (их границы могут и не совпадать с границами абзацев).

Доска. На доске предварительно записывается по центру сверху: дата, «Классная работа», «Изложение». Ниже через строчку доска делится пополам и делается такая запись:

План	Словарь
1.	
2.	

Учащиеся должны эти записи сделать в своих тетрадах. После поабзачной проработки всего текста учащимся необходимо озаглавить текст в целом и его название вписать в свободную строчку (между записями «Изложение» и «План»).

Время. Для проведения обучающего изложения на основе методики А.Г. Ривина необходимо как минимум два урока.

Вывод. Этими соображениями мы и руководствовались, когда вели поиск новых форм работы с изложением. При выборе обучающих упражнений, предваряющих контрольное изложение, нам было важно учесть следующие моменты.

Во-первых, для прослушивания и последующего воспроизведения должен браться не сразу весь текст целиком, а его части. Естественно, сокращение объема воспринимаемого на слух текста значительно упрощает задачу ученика и делает ее более реальной.

Во-вторых, письменному воспроизведению исходного текста должно предшествовать воспроизведение устное. Мы предполагаем, что если ученик может прослушанный текст воспроизвести устно, то ему значительно легче будет сделать это в письменной форме. Если же ученик испытывает затруднения при устном воспроизведении текста, то ему, тем более, будет сложно с этой задачей справиться письменно.

В-третьих, слуховое восприятие должно поддерживаться восприятием зрительным (особенно на первых порах). То есть, ученик должен иметь возможность прослушанный однажды текст увидеть.

И наконец, последнее обстоятельство касается самого важного. В работу должен быть включен каждый ученик. Любое формируемое действие ученик должен производить непосредственно сам, персонально.

Литература

1. Гофман М.Л. О письменных работах по русскому языку // Русская школа за рубежом. – Прага, 1927-1928. – № 25. – С.43-48.
2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учеб. работы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ КАК ВАЖНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ УРОКА МУЗЫКИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Е.О. Титова

Свою статью хотелось бы начать словами: «Процесс обучения есть всегда процесс обучения деятельности» (А. А. Леонтьев) [1, с.63]. Эту мысль можно назвать главной для построения системы развивающего обучения в школе. Введение стандартов второго поколения ориентирует учителей именно на развивающую модель образования. Конечно же, это касается и уроков музыки.

Отличительной особенностью стандартов нового поколения является деятельностный подход, ставящий целью личностное развитие учащихся. Целью современного образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться. Важнейшей задачей обучения музыке является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию [1, с. 4]. Поэтому актуальным является использование в обучении методов, которые формируют умение собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезу, ставить цели, достигать их, делать выводы, самостоятельно перерабатывать информацию и применять имеющиеся знания на практике.

Один из способов решения этой проблемы – использование проектной деятельности учащихся на уроках музыки и во внеурочной деятельности. Он способствует вовлечению учащихся в предметно-регулятивную, предметно-познавательную и предметно-коммуникативную деятельность, тем самым способствуя формированию коммуникативной компетенции, повышая интерес учащихся к учению, реализации принципа связи обучения с жизнью. Знания, приобретенные детьми в ходе выполнения проектов, становятся достоянием их личного опыта. «...Дети любят искать, сами находить. В этом их сила», – писал А. Эйнштейн; а «...творчество – разновидность поисковой активности», – утверждал В.С. Ротенберг. Отличительная черта проектной деятельности – поиск информации, которая затем будет обработана, осмыслена и представлена участниками проектной группы. Проектная деятельность на уроках музыки позволяет:

- Систематизировать и углубить полученные учащимися знания.
- Обогащать художественные интересы учащихся за счёт самостоятельного поиска новой информации.
- Расширить опыт музыкально-творческой деятельности.
- Научить школьников применять Интернет-ресурсы, музыкальные словари для музыкального самообразования.
- Происходит развитие личности с музыкальной точки зрения: мышлящей с развитыми музыкальными способностями, творческой, самостоятельной, владеющей музыкальными навыками.

Главное в методе проектов является то, что в результате совместной групповой деятельности учащиеся не просто получают новые знания, а создают какой-либо учебный продукт, материал совместного труда. Работа над проектом тщательно планируется и обсуждается с учащимися. Условия, при которых выполняется работа: проблематизация учебного материала, активность ребёнка, связь обучения с жизнью ребёнка.

Проекты бывают разные по своей сложности. Обычно тема проекта относится к какому-либо вопросу, актуальному для практической жизни, и требующему знаний не по одному предмету, а сразу из нескольких областей. Поэтому существуют разные типы проектов:

1. Информационные проекты – направлены на добывание информации, её анализ и обобщение. В результате можно создать видеофильмы, альбомы, стенгазеты, презентации по творчеству композиторов, истории создания музыкальных сочинений, события музыкальной жизни страны.

2. Исследовательские – предполагают основные составные части исследовательских работ: аргументацию актуальности взятой для исследования темы, формулирование проблемы исследования, выдвижение гипотезы решения обозначенной проблемы с последующей её проверкой. Обсуждение полученных результатов.

Результат: интегрированные проекты в области какого-либо направленного искусства.

3. Творческие – подразумевают разработку и представление творческого продукта.

Результат: создание фонохрестоматии музыкального материала; видеотеки (подборка документальных, художественных) фильмов по выбранной теме, создание книжки-малютки по определенному произведению или нескольким произведениям одного автора.

4. Ролевые, игровые – участники таких проектов принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Результат: музыкально-театральная постановка, литературно-музыкальная гостиная.

На протяжении уже нескольких лет мною разрабатываются занятия с детьми проектной направленности. Часто такими творческими работами являются рисунки, поделки, рассказы, концерты, спектакли, внеклассные мероприятия. Особенно удачными были проекты, связанные с историей возникновения, разновидностями инструментов народного оркестра, симфонического оркестра и танцев (вальса, мазурки, полонеза, польки). Уже в 1 классе с успехом были выполнены проекты «Наш музыкальный инструмент», в котором можно было проявить свою фантазию и умение изготовить из обычных предметов музыкальный инструмент. Конечно, это были в основном шумовые инструменты, но теперь ребята могут ими пользоваться на уроках музыки, играя в шумовом оркестре. Учащиеся 4 и 5 классов выполняли проект «Классика не стареет», изучая аранжировки классической музыки. Проект помог лучше узнать разные образцы классической музыки, познакомиться с творчеством композиторов-классиков, а также с творчеством современных исполнителей-виртуозов.

Участвуя в проекте, дети непроизвольно осознают значимость и актуальность классической музыки в наше время. Особый интерес вызвал проект «Музыка в кино и на телевидении». Этот проект дети выполняли в мини-группах, создавая творческий продукт книжку-малютку, в которой, кроме нужной информации, были еще созданы иллюстрации к любимому кинофильму, телесериалу, или мультфильму, а также альбом с песнями или музыкой к данным фильмам. Учащиеся научились собирать и анализировать информацию из разных источников, оформляли текстовые документы, исполняя понравившиеся песни из этих фильмов.

Участвуя в проектной деятельности, ученики расширяют кругозор в интересующих их областях знаний, учатся находить источники информации и извлекать информацию, относящуюся к теме, планировать работу над проектами, сотрудничать друг с другом при выполнении проектов и доводить начатое дело до конца. Цель использования проектной технологии – организовать познавательную деятельность и комфортные условия обучения.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения – М.: Просвещение. – 2010.
2. Гребенщикова В.Ю. Информационно-образовательные технологии как фактор развития творчества учащихся в проектной деятельности. – Великий Новгород, 2003. – 22 с.
3. Курова Н.Н. Проектная деятельность в развитой информационной среде общеобразовательного учреждения. – Самара, 2001. – 102 с.
4. Савенков А.И. Творческий проект, или Как провести самостоятельное исследование // Школьные технологии. – 1998. – № 4.

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Г.В. Тришина

На протяжении последних десятилетий в педагогической науке не однократно обострялись вопросы оценки и измерения количественных и качественных приращений в области эстетического и художественного развития личности, формирования художественных способностей [2, с. 23].

В настоящее время существует несколько концепций художественного развития дошкольников. Многие из этих концепций представляют в качестве критериев оценки уровня художественного развития художественно-творческие способности, эстетическое восприятие, творческое мышление, воображение, различные эстетические качества личности.

Мы не оспариваем такую точку зрения, но настаиваем на том, что целенаправленный процесс формирования готовности старших дошкольников к художественно-проектной деятельности требует конкретизации критериев художественного развития личности не только в соответствии с возрастными особенностями, но и в соответствии с особенностями понимая сущности самого феномена художественно-проектной деятельности. В соответствии этим нами были выделены следующие критерии оценки уровня готовности старших дошкольников к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства: овладение старшим дошкольников языком изобразительного искусства, художественно-творческая активность старшего дошкольника, способность получать продукты художественно-изобразительной деятельности. Каждый критерий имеет свои показатели в соответствии с

тремя уровнями сформированности у детей старшего дошкольного возраста готовности к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства.

Продуктивный – высокий, креативный, плодотворный, высокорезультативный уровень сформированности готовности к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства характеризуется готовностью ребенка старшего дошкольного возраста (7-8 лет) активно участвовать в художественно-проектной деятельности и получать творческие продукты художественно-изобразительной деятельности.

1. Ребенок обладает высоким уровнем сформированности знаний и умений в области использования художественных материалов и технических приемах изображения ими, о некоторых закономерностях изображения в различных художественных системах (знания основных, составных цветов, контрастах для создания выразительной работы, доперспективных способах передачи пространства и др.); способах и приемах передачи собственных эмоций, впечатлений в изображении.

2. Дошкольник владеет знаниями о способах обследования природы. У него очень хорошо развито умение целенаправленно наблюдать натурные объекты, видеть целостно и дифференцированно, быстро и легко сравнивает объекты и составные их части; ребенок имеет глубокие знания и о способах получения многообразия изображения одного и того же предмета, явления (способах творческого преобразования) и прекрасно владеет ими на практике.

3. Сформированы глубокие знания и четкие представления об этапах проектной деятельности и возможностях собственного включения в художественно-проектную работу. Дошкольник обладает высоко развитым умением активно участвовать в художественно-проектной деятельности и получать творческие продукты художественно-изобразительной деятельности. На высоком уровне сформировано умение работать в парах, в малых группах, в команде и достигать результата (сотворчество).

Частично-продуктивный – средний, конструктивный, базисный уровень сформированности готовности к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства характеризуется готовностью ребенка старшего дошкольного возраста (7-8 лет) участвовать в художественно-проектной деятельности и часто получать творческие продукты художественно-изобразительной деятельности.

1. Ребенок обладает средне выраженным уровнем сформированности знаний и умений в области использования художественных материалов и технических, приемах изображения ими, о некоторых закономерностях изображения в различных художественных системах (знания основных, составных цветов, контрастах для создания выразительной работы, доперспективных способах передачи пространства и др.); способах и приемах передачи собственных эмоций, впечатлений в изображении.

2. Владеет достаточными знаниями о способах обследования природы, средне развито умение целенаправленно наблюдать натурные объекты, видеть целостно и дифференцированно, с помощью взрослых (подсказки, схе-

мы, наводящие вопросы) сравнивает объекты и составные их части. Ребенок имеет некоторые знания и о способах получения многообразия изображений одного и того же предмета, явления (способах творческого преобразования) и частично владеет ими на практике.

3. Сформированы некоторые знания и представления об этапах проектной деятельности и возможностях собственного включения в художественно-проектную работу. Дошкольник обладает умением участвовать в художественно-проектной деятельности и часто получает творческие продукты художественно-изобразительной деятельности: Сформировано умение работать в парах, в малых группах, в команде и достигать результата (сотворчество), недостаточно активно и продуктивно проявляет свои индивидуальные особенности и склонности.

Репродуктивный – низкий уровень сформированности готовности к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства характеризуется слабой готовностью ребенка старшего дошкольного возраста (7-8 лет) участвовать в художественно-проектной деятельности и получать творческие продукты художественно-изобразительной деятельности.

1. Дошкольник обладает низким уровнем сформированности знаний и умений в области использования художественных материалов и технических приемах изображения ими, о некоторых закономерностях изображения в различных художественных системах (знания основных, составных цветов, контрастах для создания выразительной работы, доперспективных способах передачи пространства и др.); способах и приемах передачи собственных эмоций, впечатлений в изображении, допускает ошибки, требуется частая помощь педагога.

2. Ребенок недостаточно владеет знаниями о способах обследования природы, слабо развито умение целенаправленно наблюдать натурные объекты, видеть целостно и дифференцированно, не может быстро и легко сравнивать объекты и составные их части. Дошкольник не имеет глубоких знаний о способах получения многообразия изображения одного и того же предмета, явления (способах творческого преобразования) недостаточно владеет ими на практике.

3. Ребенок имеет некоторые знания и не четкие представления об этапах проектной деятельности и возможностях собственного включения в художественно-проектную работу. Обладает слабо развитым умением участвовать в художественно-проектной деятельности и получать творческие продукты художественно-изобразительной деятельности. На низком уровне сформировано умение работать в парах, в малых группах, в команде и достигать результата (сотворчество).

Таковы на наш взгляд основные и необходимые критерии и показатели оценки уровня сформированности готовности к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства.

Формирование готовности к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства – это процесс творческого взаимо-

действия педагогов дошкольного образовательного учреждения, детей, их родителей, социальных партнеров (музеи, библиотеки и др.) по формированию готовности ребенка к освоению программы начальной школы в области изобразительной деятельности. В связи с этим особое значение приобретает поиск эффективных путей формирования готовности к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства. Один из таких путей мы выработали в ходе нашего исследования и сумели предложить педагогические условия, способствующие повышению эффективности процесса формирования готовности к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства и модель формирования готовности к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства, результативность которой обеспечивается рядом специфических критериев и показателей.

Таким образом, мы можем констатировать, что художественное развитие личности ребенка в детском дошкольном учреждении в современных образовательных условиях может осуществляться путем формирования его готовности к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства.

Литература

1. Боговяленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
2. Ильинская И.П. Критерии оценки уровня сформированности эстетической культуры младшего школьника / Начальная школа – № 1. – 2009. – С. 20 – 25.
3. Стариченко Н.Л. Изобразительная деятельность дошкольника и младшего школьника – ступени развития / Н.Л. Стариченко // Преемственность в воспитательном процессе ДОУ и начальной школы. – Белгород: БелГУ, 1999. – С. 75 – 83.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС В СЕЛЬСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Н.А. Труфанова

В Венгеровской средней общеобразовательной школе Ракитянского района Белгородской области обучается 160 учеников, из них 44 – учащиеся начальных классов.

Несмотря на то, что школа находится в сельской местности, в ней созданы замечательные условия для воспитания и развития каждого ребёнка: оборудованы классные кабинеты, имеются просторные рекреации, компьютерный класс, большая библиотека, спортивный зал, столовая, мастерская и пришкольный участок.

Постоянное внимание администрации ОУ к проблеме построения школы как социокультурного центра села позволило развернуть педагогическую деятельность в таких направлениях, как: взаимодействие с семьёй, проектирование как средство решения образовательных задач, сохранение и укрепление здоровья, экологическое воспитание, которыми занимаюсь и я.

Наша школа активно включилась в реализацию федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования. Сегодня все классы работают по ФГОС. Опыт третьего года реализации ФГОС позволяет сделать вывод, что такого рода реформирование системы работы образовательного учреждения может способствовать позитивным изменениям не только в школе, но и в социуме, частью которого она является (особенно сельском социуме). Вот несколько тому примеров из практики моей работы над стандартом.

Новые государственные стандарты могут быть осуществлены только в условиях образовательной среды, обеспечивающей как ученику, так и учителю комфортность и личностные перспективы. Здоровье среди них – важнейший показатель личного успеха.

Дети проводят в школе значительную часть дня, поэтому сохранение, укрепление их физического и психического здоровья – дело не только семьи, но и педагогов.

В школе сбалансированное горячее питание (стопроцентный охват начальной школы), проводятся спортивные занятия, в том числе внеурочные, реализуются профилактические программы, обсуждаются с детьми вопросы здорового образа жизни – всё это влияет на улучшение здоровья учащихся.

Физиологическая потребность в пребывании на свежем воздухе для учащихся начальной школы, как известно, составляет 3–3,5 часа. Это позволяет восстанавливать сниженные после учебной деятельности показатели работоспособности, центральной и вегетативной нервной системы и восполнять дефицит двигательной активности.

Поэтому мы организуем 40минутную динамическую паузу между уроками и 1,5часовую прогулку после уроков. В режиме внеурочной деятельности проводятся занятия: «Я-исследователь», «Художественное творчество: станем волшебниками», «Декоративно-прикладное искусство», «Азбука содержания животных», «Игра», «Юные инспекторы дорожного движения», целью которых является развитие индивидуальных интересов, склонностей, способностей обучающихся, приобретение ими собственного социально-культурного опыта в свободное от учебы время.

Обучение в 3 классе ведётся по УМК «Школа России», что обеспечивает нам взаимосвязь с дошкольным образованием и средней школой.

Проектная деятельность, которой уделяется много внимания на уроках и внеурочных занятиях, позволяет сформировать умение вести исследовательскую работу, формирует коммуникативные умения, монологическую речь. Дети охотно включаются в самостоятельный поиск новой информации, и её интерпретацию. Активное участие в этой деятельности принимают и родители, становясь нашими союзниками в деле воспитания.

Развитию способностей детей к самореализации помогает созданная при поддержке родителей предметная и методическая среда в классе и дома. В классе есть игровые зоны, зелёный уголок. В игровой части класса создана среда, позволяющая ребёнку выбирать занятия во время отдыха: почитать, порисовать, поиграть, заняться изготовлением различных поделок и т. д.

Поддержку со стороны родителей 3 класса получила инициатива участия в различных конкурсах. Учащиеся приняли участие в таких Всероссийских заочных конкурсах как «Азбука безопасности», «Мир вокруг нас. Цветы», «Осенние мотивы». Готовятся к конкурсу исследовательских работ «Я-исследователь». Участие в различных общественных мероприятиях, конкурсах и олимпиадах, проводимых на разных уровнях, является, на мой взгляд, средством стимулирования творческого роста, развития личностных качеств каждого ребенка

Безусловно, существует и ряд проблем на этапе внедрения ФГОС. Мы стараемся их решать, потому что понимаем, что школа должна стать иной, современным детям нужно современное образование. У нас это получается, потому что есть команда единомышленников – родители, дети, педагоги и наши многочисленные социальные партнёры. Как результат – дети в нашу школу идут с радостью.

Литература

1. Абрамова Г., Баранова Ю. Методические рекомендации по проведению общешкольного собрания с родителями будущих первоклассников в условиях введения ФГОС начального общего образования // Вестник образования. – 2011. – №10. – С.69-79.
2. Алейникова И. Тяжело, но интересно: Внедрение новых стандартов // Управление школой. – 2011. – № 10. – С.38-40.

СРЕДСТВА СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ: СУЩНОСТЬ, ФУНКЦИИ, КЛАССИФИКАЦИИ

В.С. Шилова

Исследование проблемы социально-экологического образования студентов привело к необходимости решения еще одной задачи – определения средств образования студентов в области окружающей среды. Обратимся к этой задаче.

Анализ общих признаков средств обучения, их функций позволили нам определить и сущность понятия *«средства социально-экологического образования учащейся молодежи»* [2], Под ними понимаются отдельные естественные и искусственные предметы, явления, процессы или совокупность приспособлений, используемые в совместной деятельности преподавателя и обучающихся, направленной на усвоение всех элементов социально-экологического опыта: социально-экологических знаний, умений, творческого и эмоционально-ценностного отношения к природе; его использование в теоретической и практической деятельности [5].

Этим средствам присущи те же функции, что и средствам обучения в целом, однако, сложный характер социально-экологических знаний и умений, других элементов опыта взаимодействия общества со средой требуют реализации и интегративной функции. Суть ее в этом случае заключается в том, что в процессе усвоения учащимися содержания социально-

экологического образования средства должны способствовать раскрытию не только отдельных объектов, явлений и процессов природной и социальной действительности, но и выявлять связи между ними, особенности взаимного влияния, результаты взаимодействий. В силу этого, интегративная функция зафиксирована в содержании объективной социально-экологической реальности, проявляется в средствах наглядности, слове, знаках или их сочетании. Такие средства помогут педагогу облегчить процесс усвоения учебного интегрированного материала, устранения возникающих трудностей, плодотворного продвижения обучающихся от незнания к знанию.

В разработке системы СЭОС учитывалась и необходимость совершенствования педагогического процесса в вузе, интенсификации и эффективности учебной деятельности, осуществляемой с помощью ТСО. Эту мысль особенно подчеркивают исследователи, занимающиеся проблемами высшего образования, в частности, С.Д.Смирнов, Б.Х.Кривицкий, Н.Ф.Талызина. При этом они выделяют следующие группы: технические средства предъявления информации, обеспечивающие прямой канал передачи; технические средства контроля, обеспечивающие канал обратной передачи; технические средства управления обучением, обеспечивающие замкнутый круг управления; вспомогательные технические средства (приборы, инструменты и т.п.) [1, 3, 4.]. Особое место в системе средств обучения в высшей школе в последнее время занимают компьютеры и компьютерные устройства, другие средства вычислительной техники, на необходимость использования которых обращают внимание Симонович С.В., Макарова Н.В. и другие исследователи. Они справедливо подчеркивают, что современный специалист любого профиля должен уметь получать, обрабатывать и использовать информацию с помощью компьютера, телекоммуникаций и других средств связи.

Вместе с тем, как обоснованно отмечает Попков В.А., продолжает оставаться актуальной и проблема современных учебников и учебно-методических пособий, остающихся важным источником специальных знаний и одним из основных средств обучения. Все изложенное, а также принцип интеграции позволили нам разработать примерную классификацию средств социально-экологического образования учащейся молодежи, в том числе и студенческой (табл. 1, 2, 3) [5].

Таблица 1

Примерная классификация средств социально-экологического образования учащейся молодежи

Натуральные объекты и средства их воспроизводящие	
Объекты окружающей среды	Приборы и приспособления для эксперимента
Антропогенные формы рельефа Пробы отдельных компонентов природы Разрезы: почвенные, геологические Естественные водоемы, используемые человеком Естественные растительные сообщества,	Измерительные приборы Приборы для опытов с пробами компонентов природы Коллекция природных объектов Коллекция результатов хозяйственной деятельности

используемые человеком Естественные животные организмы, используемые человеком Образцы природных ресурсов; природные условия используемые человеком Археологические раскопки Археологические находки Исторические памятники Памятники культуры Памятники природы Хозяйственные объекты Результаты хозяйственной деятельности Исторические источники и документы	Коллекция археологических находок Реконструкции исторических и природных памятников Реконструкция памятников природы
---	--

Таблица 2

Примерная классификация средств социально-экологического образования учащейся молодежи

Изображения и отображения явлений, предметов и процессов окружающей среды		
Макеты и муляжи	Действующие модели	Графические средства
Диорамы примеров взаимодействия общества с природой Модели отдельных форм рельефа Модели исторических предметов Модели действующих производств Муляжи растений и животных Модели и муляжи памятников природы и культуры и т.п.	Модели действующих природных процессов Динамический календарь погоды Динамические таблицы Транспаранты Орграфические модели и др.	Таблицы Географические карты Исторические карты Схемы Диаграммы Графики Картосхемы Картограммы Картодиаграммы Планы-схемы Картины: географические, исторические Фотоснимки Рисунки Произведения географической и исторической живописи Перфокарты Контурные карты Измерители

Таблица 3

Примерная классификация средств социально-экологического образования учащейся молодежи

Технические средства	Учебники и учебные пособия
ТСО, устройства контроля (Смирнов С.Д.)	Книги и пособия для учителя и учащихся
1. Средства предъявления информации: - аудио (микрофон, магнитофон, проигрыватель) - визуальные (диа., графопроектор)	Учебники и учебные пособия по социальной экологии Сборники вопросов и заданий по социальной экологии

<ul style="list-style-type: none"> - аудиовизуальные (учебное кино, учебное телевидение, видеодисковые системы) 2. Технические средства контроля 3. Технические средства управления обучением: - компьютерная техника - компьютерные сети 	<ul style="list-style-type: none"> Книги для чтения по проблеме взаимодействия общества с природой Пособия для практических работ по социальной экологии Рабочие тетради для учащихся по социальной экологии Справочная литература по социально-экологических проблемам Дидактические и методические пособия для учителя Программы по курсам социальной экологии Хрестоматии и др.
--	---

Литература

1. Попков В.А., Коржув А.В. Дидактика высшей школы. – М., 2001.
2. Российская педагогическая энциклопедия.- М., 1993/1999.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности – М., 2007.
4. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1984.
5. Шилова В.С. Социально-экологическое образование студентов: монография. – Белгород, 2006.

Раздел III

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УЗБЕКИСТАНЕ

С.Т. Азимова

В Узбекистане вопросы экологического воспитания подрастающего поколения вызвали пристальный интерес ученых педагогов еще в середине прошлого столетия, так как страна воочию столкнулась с экологическими проблемами мирового масштаба (высыхание Аральского моря, отбросы производства алюминия, проблема использования водных ресурсов трансграничных рек, их последствия для людей и многие другие). Вопросы экологии сложность и требуют долгосрочности решений, так как не существует быстрого решения экологических проблем и восстановления разрушенных экосистем. Поэтому становится актуальным экологическое образование, как способ активной жизнедеятельности человека в реальных условиях жизни.

Экологическое образование превращается в общественно значимую задачу и обязанность общенационального масштаба.

Немаловажным аспектом формирования экологической культуры является организация научно-исследовательских работ по теории и практике преподавания экологии и экологизации сознания и поведения. В данном плане ученые Узбекистана ищут наиболее рациональные и оптимальные принципы, формы, методы, средства процесса обучения, которые могут обеспечить его результативность.

Педагогические основы экологического образования, включая проблемы экологического образования учеников при преподавании естественных предметов, разработаны ученым Э.О. Турдикуловым.

Понятие экологии, его сущность и содержание, правовые, экономические, экологические, социальные аспекты и проблемы взаимоотношения человека и окружающей природной среды, социально-философские аспекты экологического образования изложены в трудах Ю. Шодиметова («Введение в социальную экологию», 1994 г.), Б. Зиёмухамедова («Экология и духовность», 1997 г.), А.С. Тухтаева («Экология», 1998 г.), Э.В. Кодирова («Экологические основы охраны окружающей среды», 1999 г.), О. Кудратова («Промышленная экология», 1999 г.), Ж. Холмуминова («Экология и закон», 2000 г.), А.Н. Нигматова («Экологическое право Республики Узбекистан», 2004 г.) и др.

Н. Бозорова, Н.М. Эгамбердиева, М. Халилова, Ф.У. Жуманова, Х.А. Рахматова, В.Н. Сатторов, М.Б. Рахимкулова, Г.О. Комилова, С.И. Хусанова, А.Р. Маликова, И.Ш. Исмаилов и другие провели ряд научных исследований.

дований по вопросам формирования знаний по экологии и экологической культуре у учащихся и студентов.

А.Р. Маликова дала научную характеристику понятию «экологическая культура». «Экологическая культура», – по мнению ученого – «это система понятий, знаний, мышлений, сознаний о взаимной связи живых организмов с окружающей природной средой и навыков, квалификации и ответственности по их применению в практической деятельности».

По мнению Н.Ш. Бозоровой, «Экологическая культура – это совокупность знаний, сознания, разума, грамотности, дающее полноценную информацию о природе и деятельности человека, сознательный и ответственный подход к охране окружающей среды». Ученая права в том, что элементом экологической культуры является деятельность человека по применению полученных знаний, умений и навыков «на практике. По нашему мнению понятие экологической культуры воплощает в себя своеобразные грани сложных взаимоотношений между живыми организмами, включая человека и окружающую природную среду. И данные отношения могут быть как положительными, так и отрицательными, либо чрезмерно отрицательными.

С.И. Хусанова изучая педагогические условия обеспечения безопасности жизни учеников считает, что наличие различных угроз жизни учащихся, включая природные, техногенные, иные чрезвычайные ситуации позволяют говорить о требовании «безопасности» учащихся.

Н.У. Нишанова рассмотрела вопрос о формировании экологической культуры учащихся средних школ в процессе преподавания литературы. Под экологической культурой она понимает формирование экологического сознания, мировоззрения об охране природы, рациональном использовании природных богатств, обладание экологическими знаниями, активной жизненной позицией в вопросах защиты окружающей среды.

М.Р. Халилова изучила формирование экологических понятий в старших группах дошкольных образовательных учреждений.

В исследовании Г.О. Комиловой рассмотрены педагогические возможности экологического воспитания детей дошкольного возраста с использованием возможностей народного творчества, в частности загадок.

Своеобразие исследования М.Б. Рахимкуловой заключается в том, что в нем автор анализирует вопросы формирования экологических ценностей на факультативных занятиях во внеурочное время. По её мнению ученик начальных классов, которому исполнилось 7-8 лет, должен «обладать способностью правдиво оценивать экологическую ситуацию» (12-стр). Однако требование выполнения данной задачи у учеников начальных классов означает возложение на них непосильной задачи не соответствующей их возрастной дифференциации. Поскольку нельзя правильно организовать процесс экологического образования без учета дифференциации возраста учащихся.

Н.М. Эгамбердиева в своем исследовании органически связывает вопросы нравственного воспитания студентов с вопросами отношения личности к окружающей среде, понимая внутреннюю суть вопроса и учитывая взаимосвязь нравственности и экологической ответственности. В работе хорошо

обосновано, что экологические проблемы вызывают определенные изменения в сознании человека. По ее мнению, на современном этапе необходимо обогащать содержание образования экологическими понятиями (4-стр.) Н.М. Эгамбердиева предлагает «Концепцию нравственно-экологического образования». Она утверждает, что необходимо учитывать как эмоционально-чувственные, эмпирические аспекты воспитания, так и рационально-научные аспекты экологического образования, соединяя из единого в целое (14-стр.). Сам же предмет экологии рассматривается как многосистемный предмет. В исследовании раскрыты возможности таких понятий, как экологическая эмпатия, фантазия, экологическая рефлексия, экологическая заботливость, двойные образы, художественное оживление объектов природы.

Исследование В.Н. Сатторова посвящено вопросам формирования экологической культуры у учеников V-IX классов средних школ на примере трудового обучения. В работе констатируется, что посредством трудового обучения возможно организовать процесс формирования экологического образования. Так как труд, в частности сельскохозяйственный труд, рассматривается как основа взаимоотношений между человеком и природой.

Х.А. Рахматова в исследовании посвященном вопросам внеклассной работы учащихся определяет термину «эколого-гигиеническое воспитание». В работе экологическое воспитание характеризуется как педагогический процесс, направленный на достижение конкретных целей по основам экологии, охраны окружающей среды, а также охраны здоровья (10-стр.).

В республике созданы и осуществляют деятельность десятки экологических негосударственных некоммерческих организаций, в том числе и Экологическое движение Узбекистана. Одним из направлений деятельности негосударственных некоммерческих организаций является проведение различного рода мероприятий (тренинги, семинары, круглые столы и т. п.), направленные на повышение экологической культуры населения. Экологическим движением Узбекистана за 2011 год было проведено более 500 мероприятий, в которых участвовало более чем 800 тысяч человек. В различных регионах страны было посажено 19 «экосадов», которые располагаются на 87 гектарах земли. Было посажено 31 000 деревьев и цветов. Был издан фото-альбом «Природа Узбекистана» [2].

Узбекистан является участником ряда международных конвенций и соглашений по вопросам охраны природы и отдельных его объектов, по таким глобальным проблемам как изменение климата, опустынивание, сохранение биоразнообразия, использование водных ресурсов, оказание социальной поддержки населения из экологически проблемных зон и регионов и др. В Узбекистане осуществляют деятельность представительства ряда всемирных и региональных международных организаций, таких как ЮНЕП, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Экологический центр Центральной Азии и других [2].

Вышесказанное показывает, что вопросы экологического образования и формирования экологической культуры в Узбекистане являются злободневной задачей как системы образования, так и всего общества в целом. Этот процесс идет интенсивно, вовлекая в свое русло все больше актуальных

педагогических вопросов, направлений и характеристик. В наши дни эффективное решение задачи формирования основ экологической культуры в дошкольном и младшем школьном возрасте требует комплексного подхода к образовательному учреждению как к эколого-развивающей среде. Важная задача всего общества – помочь педагогам и родителям улучшить качество экологического образования и воспитания детей за счет коренного улучшения экологического состояния самих детских садов и школ усилиями специалистов разных ведомств и местной общественности.

Литература

1. Турдикулов Э.О., Турдикулов У. Марказий Осиёда экологиктаълимтараққиёти: (Умумийуртатаялимактабуқитувчисивауқувчиларинучункулланма) – Тошкент: УзРФА “Фан”, 2005.
2. Халилова М. Мактабгачатаълиммуассасаларикаттагуруҳёшидагиболалардаэкологиктушунчаларнишакллантиришнинг педагогик асослари. Пед.ф.н. дисс. авт. Тошкент: 2006. – 19 с.
3. Эгамбердиева Н.М. Атрофмухиттаъсиридаталабаларниахлоқийтарбиялашнингилмий-педагогик асослари. Пед. ф. н дисс. авт. –Тошкент: 2004. – 23 с.

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н.А. Андреева

Развитие образовательной системы России в современных условиях направлено на использование технологических возможностей информатизации образования, совершенствование работы образовательного учреждения в области воспитания, информационного сопровождения деятельности педагогов и руководителей. Как отмечается в современных научных исследованиях (Каракозов С.Д., Кривошеев А.О., Леонова Л.А., Маркова Л.В., Сурова О.А.) в настоящее время в образовании используется богатый арсенал новых информационных технологий, открывающих инновационные возможности в обучении и воспитании растущего человека. При этом под информационными технологиями понимаются методы и средства получения, преобразования, передачи, хранения и использования информации [4, с. 52].

Начальные шаги в использовании информационных технологий в детском саду были сделаны в России в 80-е гг. XX в. Первым в стране компьютерно-игровой комплекс, необходимый для развивающего обучения детей на информационно-технологической основе, был открыт в 1986г. детском саду №1623 города Москвы [5, с. 44]. Такой же комплекс был открыт в городе Белгороде на базе дошкольного учреждения №69 в 1991 году. В настоящее время в образовательном процессе каждого дошкольного учреждения применяются информационные технологии.

Цель данной статьи: выявить возможности и дать оценку эффективности применения информационных технологий в дошкольном образовании.

Процесс информатизации в дошкольных образовательных учреждениях обусловлен требованием ФГОС ДО и общественным заказом.

В соответствии с ФГОС внедрение новых информационных технологий в дошкольное образование является одним из условий реализации основной общеобразовательной программы, компьютер должен стать в детском саду ядром развивающей предметной среды. Он рассматривается, по мнению Андреева А.А. не как отдельное обучающее игровое устройство, а как всепроникающая универсальная информационная система, способная соединиться с различными направлениями образовательного процесса, обогатить их и в корне изменить развивающую среду детского сада в целом [1, с. 92].

Результаты междисциплинарных исследований Е.А. Александровой, О.С. Газмана, Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина показали целесообразность применения информационных технологий, а именно компьютерных игр в подготовке дошкольников к школе, а так же дальнейшей полноценной жизнедеятельности в современном обществе, позволили разработать рекомендации по использованию компьютеров в условиях ДОУ. Однако вопрос «Что могут дать детям компьютерные игры?» на сегодняшний день остается открытым [6, с. 54].

Научные исследования и многолетний опыт ДОУ Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Челябинска, Сургута и других городов свидетельствует о том, что использование с компьютерных игровых технологий позитивно влияет на различные стороны развития личности детей дошкольного возраста, способствует совершенствованию начал информационной культуры, делающей успешным поведение человека в информационном компьютеризированном обществе [3, с. 16].

Г.П. Петку, С.Л. Новоселова и др. утверждают, что, в ходе применения компьютерных технологий возникают новые виды деятельности: компьютерное конструирование, творческое экспериментирование, проектирование и др. При этом начинают в полной мере проявляться мышление, внимание, память, воображение, существенно возрастают самооценка и самостоятельность ребенка, обогащается словарь, развиваются коммуникативные навыки [7, с. 80].

Сузова О.А. утверждает что, выполняя те или иные действия при помощи средств ввода информации дети учатся, осознанно управлять ситуациями, возникающими на мониторе, планировать свои действия, контролировать их и при необходимости вносить изменения. Это способствует активизации познавательных процессов, мыслительных функции, способности к саморегуляции, что создает предпосылки достижения ребенком оптимального уровня готовности к обучению в школе [6, с. 59].

В настоящее время рынок компьютерных игр разнообразен. Анализ его содержания свидетельствует о том, что широкое распространение получили обучающие, развивающие, диагностические и коррекционные игры для дошкольников, а также игры-экспериментирования и игры-забавы.

В Интернете огромное количество всевозможных детских порталов с развивающими играми от 1 года и старше, которые помогают понять связь

между нажатием клавиш и происходящим на мониторе, развивают навыки работы с «мышкой». –

Мы попытались систематизировать виды игр, предлагаемые для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Результаты анализа показали, что широко представлены игры для подготовки детей 5-6 лет к школе. Они объединены в циклы «Готовимся к школе».

Значительное место отводится обучающим программам для дошкольников и младших школьников. Здесь можно выделить серии: «Тим и Тома», «Учимся читать», «Учим русский язык», «Учим математику», «Несерьезные уроки».

Много внимания уделяется проблеме познавательного развития ребенка. В данную группу игр можно отнести серии «Артур», «Несерьезные уроки», «Маленький искатель», сборник «Большая энциклопедия развивающих игр».

Как показывает анализ, на сегодня в детских садах приоритет отдается развивающим (направленным на актуализацию психических процессов, общих и специальных способностей) и обучающим (способствующим усвоению цифр, букв, формированию навыков чтения, счета) компьютерным играм, которые, по мнению Леоновой Л.А. обеспечивают:

- Высокий эффект развития восприятия, внимания, памяти, мышления, речи;
- Стимуляцию интереса к экспериментированию, конструктивной и творческой деятельности;
- Удовлетворенность ребенка от замысла, образов, игрового сценария, хода игры и полученных результатов;
- Совершенствование математических представлений, умения ориентироваться в двух- и трехмерном пространстве и т.д. [6, с. 69].

Как правило, для оказания образовательных услуг посредством компьютерных игр в ДОУ формируется специализированная информационно-образовательная среда, так называемый компьютерный игровой комплекс [1, с. 18].

Как показал анализ научно-методической литературы и педагогической практики наряду с положительной оценкой эффективности информационных технологий существует ряд проблем, которые на наш взгляд требуют нивелирования:

- подмена образовательного процесса обычной компьютерной игрой;
- несоблюдение временного ценза взаимодействия дошкольника и компьютера;
- недостаточно качественный подбор материалов, игровых технологий;
- остается проблема уменьшения двигательной активности детей, в случаях нерационального использования информационных технологий.

Таким образом, использование информационных технологий в дошкольном образовании имеет громадный потенциал, реализация которого позволит вывести дошкольное образование на качественно новый уровень, обеспечить его эффективность, однако на наш взгляд требует дополнитель-

ного изучения проблема нивелирования рисков внедрения информационных технологий в систему дошкольного образования.

Литература

1. Андреев А.А. Средства новых информационных технологий в образовании: систематизация и тенденции развития. – М.: ВУ, 1995. – С. 43-48.
2. Васильева Е.А. Роль педагога в формировании информационного пространства дошкольника // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2011. – № 9. – С. 89-96.
3. Каракозов С.Д. Использование телекоммуникаций в образовании. Барнаул, 1999. – 120 с.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. – М., 2005. – С. 52.
5. Кривошеев А.О. Разработка и использование компьютерных обучающих программ // Информационные технологии. – 2006. – № 2. – С. 14-17.
6. Леонова Л.А., Макарова Л.В.. Как подготовить ребенка к общению с компьютером. – М.: Вентана-Граф, 2004.
7. Макарова Л.В. Компьютер в ДОУ: вопросы охраны здоровья // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2011. – № 9. – С. 74-81.
8. Сурова О.А. Что могут дать детям компьютерные игры? // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2009. – № 8. – С. 55-60.
9. Ушакова Е.В., Гагарина Н.В., Пахомова С.Е. Организация единого информационно-образовательного пространства // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2011. – № 9. – С. 10-24.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

О.Н. Баканёва, С.Ю. Лунина

Безусловно, развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые смогут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, чувством ответственности за судьбу страны, переживающей трудное время. Мы должны учить наших воспитанников воспринимать проблемы страны как свои собственные. В условиях модернизации российского образования значительно возрастают воспитательные функции школы, призванной создать условия для достижения главной цели воспитания – самоактуализации личности растущего человека. При обновлении содержания и организации педагогического процесса главным направлением становится воспитание. Процесс воспитания должен осуществляться в результате сотрудничества, единомышленников (детей, родителей, педагогов) на разных уровнях: класс – школа – семья – микрорайон – город – регион.

Сегодня в России существует множество современных подходов и концепций воспитания учащихся. Все они помогают педагогу в планировании и организации воспитательной работы с детьми, в решении сложных вопросов воспитания, расширяют и обогащают педагогическую культуру учителя.

Особенностями современного воспитательного процесса являются постановка личности школьника в центр всей воспитательной системы, формирование общечеловеческих ценностей, новый качественный уровень его организации, четкая структурированность, системность и технологичность его компонентов; анализ воспитательных воздействий через призму воспитательной системы. Создание воспитательной системы в школе – непрерывный процесс совместного творческого поиска всех педагогов, благодаря которому оно начинает приобретать своё лицо. Любая школа существует исключительно для помощи ребёнку в реализации своих собственных возможностей. Педагог и ребенок строят такую систему взаимоотношений, которая способствовала бы развитию каждого субъекта. В центре воспитательной системы школы стоит личность ребенка. Поэтому воспитательная система школы рассматривается как признание ценности личности ребёнка, его прав на свободу, счастье, на социальную защиту человека, на развитие и проявление его способностей и индивидуальности. Белинский В.Г., отмечая значимость воспитания, а значит, и воспитательной системы, говорил: «Воспитание – великое дело: им решается участь человека. Молодые поколения, по сути, гости настоящего времени и хозяева будущего, которое есть их настоящее, получаемое ими как наследство от старейших поколений». Мы должны воспитать поколение людей, способных стать достойными гражданами России, любящих свою семью, свой дом, свое дело, свое Отечество, готовых к нравственному поведению и выполнению гражданских обязанностей. Усилия школы должны быть направлены на возрождение нравственного и духовного потенциала личности, на умение строить благоприятные межличностные отношения и бережное отношение к окружающему миру, на выявление склонностей и интересов для развития ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Воспитание невозможно отделить от обучения, так как воспитывается и формируется человек в повседневной деятельности, в результате проживания каждого дня, а он у ребят нашей школы наполнен познанием и учением. Мы должны сделать все от нас зависящее для создания условий, обеспечивающих возможность самореализации и самовыражения личности ребенка. Исходя из этого воспитательные задачи школы можно представить следующим образом:

- Повышение статуса воспитания, усиление воспитательной роли школы в формировании у ребят демократических ценностей, гражданской ответственности, правового самосознания, толерантности.
- Развитие познавательных интересов, потребности в познании культурно-исторических ценностей, развитие творческой активности учащихся.
- Воспитание потребности в здоровом образе жизни и ответственности за свое здоровье.
- Воспитание потребности к творчеству, так как именно творческое созидание наряду с потребностью к познанию служит основой развития личности и способствует развитию ее духовности.

• Поддержание и укрепление школьных традиций, способствующих созданию общешкольного коллектива.

Школа – не закрытое, изолированное от мира учреждение, а открытая система, подверженная влиянию извне. Ребенка воспитывает все, что его окружает, как верно подметил А.С. Макаренко «Воспитывает все: люди, вещи, явления, люди, но, прежде всего, и дольше всего люди. Из них на первом месте родители и педагоги».

Именно поэтому в нашей школе на основе сотрудничества взрослых и детей мы стремимся организовать демократический стиль жизнедеятельности, продолжить экспериментальный поиск средств и форм педагогической поддержки процесса саморазвития личности. По нашему мнению, лучшее воспитание – это воспитание своими добрыми отношениями друг другу, к окружающим людям, к миру в целом.

Литература

1. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: учебное пособие. М., 2003.
2. Шамова Т.И., Шибанова Г.Н. Воспитательные системы школы: сущность, содержание, управление: учебное пособие. М., 2003.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Е.А. Выдрина, М.В. Гречихина

На современном этапе большое внимание уделяется дополнительному образованию учащихся, эффективному взаимодействию основного и дополнительного образования в условиях общеобразовательного учреждения. Нормативной базой для этого является Письмо министерства образования и науки РФ от 12 мая 2011 года №03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении ФГОС общего образования» и Закон РФ «Об образовании Российской Федерации» №273-РФ от 29 декабря 2012 года.

В 2015 году отмечается 97-я годовщина со дня основания первого государственного учреждения дополнительного образования – станции юных любителей природы, хотя история дополнительного образования начинается еще в 30 годы XVIII столетия с негосударственных учреждений (общество любителей русской словесности, детские объединения, народные дома), существовавшие за счет добровольных пожертвований и благотворительных взносов.

Основная образовательная школа дает систему знаний, связана со значительными физическими и психологическими нагрузками, а дополнительное образование предоставляет свободу выбора деятельности, выстраивает личностные качества ребенка, воспитывает его характер, способствует воспитанию всесторонне развитой и гармоничной личности.

Успешность развития дополнительного образования в условиях общеобразовательного учреждения зависит от уровня его организованности.

Анализируя систему дополнительного образования в одной из школ г. Строитель, необходимо отметить, что в общеобразовательном учреждении создана система дополнительного образования, которая спланирована в соответствии с возрастными особенностями учащихся, имеет различные направления и формы организации детей, многообразие видов их деятельности, свою материально-техническую базу.

Цель дополнительного образования – создание условий для реализации учащимися своих потребностей, интересов, способностей в тех областях познавательной, социальной и культурной жизнедеятельности, которые могут расширить рамки основных образовательных дисциплин.

Дополнительное образование ставит перед собой следующие задачи: обучающие (развитие познавательного интереса через включение в познавательную деятельность, приобретение определенных знаний и умений, развитие мотивации к определенному виду деятельности и т.д.), воспитывающие (формирование общественной и гражданской позиции, культуры общения и поведения в социуме, навыков здорового образа жизни и т.д.), развивающие (развитие личностных свойств – самостоятельности, ответственности и т.д., формирование потребности в самосознании, саморазвитии и пр.).

Реализуют дополнительное образование педагоги дополнительного образования, обладающие соответствующими профессиональными компетенциями, педагог-организатор, в той или иной мере классные руководители, воспитатели группы продленного дня, социальный педагог и заместитель директора по воспитательной работе. Их работа направлена на развитие способностей в ходе лично-значимых творческих видах деятельности, формирование потребности к участию в социально и культурно значимых проектах и самоуправлении, стимулирование творческой и познавательной активности учащихся, создание условий для развития позитивных качеств личности учащегося, становление его ценностно-смысловой сферы. При этом в комплексе решаются вопросы воспитания: гражданское (формирование научного мировоззрения, развитие гражданской активности; трудовое (содействие в профессиональной ориентации); эстетическое (развитие способности воспринимать, ценить и утверждать прекрасное в жизни и в искусстве с общечеловеческих позиций духовного наследия); физическое (развитие и укрепление здоровья, физических способностей); нравственное (формирование нравственного сознания и поведения).

В начале учебного года учащимся предлагаются на выбор различные творческие объединения, на которых в ходе занятий возникают широкие возможности для всестороннего гармоничного развития по направлениям: духовно-нравственное (православная культура, смотрю на мир глазами художника, народные праздники и традиции и т.д.), спортивно-оздоровительное (я познаю мир, спортивные игры, туризм и т.д.), общеинтеллектуальное (умники и умницы, в мире английского, занимательная математика и т.д.), общекультурное (хор, культура домашнего праздника, путе-

шествие в мир поэзии и т.д.), социальное (проектирование, я-волонтер, отряд юных пожарных и т.д.). Этими направлениями охвачены все возрастные группы обучающихся общеобразовательной школы.

Основные формы: массовая (работа в клубах, утренники, конкурсы, викторины, экскурсии, выставки и т.д.), кружковая работа (занятия в технических, предметных и др. кружках, спортивных секциях, ансамблях и т.д.), индивидуальные занятия (техникой, музыкой, живописью и т.д.).

По окончании учебного года анализируется организация и работа творческих объединений дополнительного образования и корректируются при необходимости их виды и деятельность.

Таким образом, современный подход к организации дополнительного образования в условиях общеобразовательного учреждения состоит в создании условий для формирования компетенций в условиях образовательной среды, обеспечивающей развитие интересов, способностей и склонностей обучающихся, социализации учащихся, развитие их общей культуры.

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

О.Н. Давыдкина

Количество школьников, которых выделяют как обучающихся с девиантным поведением, к сожалению, с каждым годом возрастает. Потому что увеличивается число провоцирующих факторов, способствующих формированию отклоняющегося поведения. Понятие «девиантное» произошло от латинского *deviatio* – отклонение. Девиантное поведение – система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам.

Теоретические аспекты изучения проблемы девиантного поведения мы находим в трудах М.М. Блонского, Л.С. Выготского, Е.П. Ильина, А.С. Макаренко, А.В. Мудрика, В.А. Никитина. Существенный вклад в построение целостной системы профилактики и коррекции девиантного поведения внесли такие ученые как Н.Я. Безбородова, Т.Г. Визель, А.Д. Гонеев, Е.Н. Измайлов, А.Г. Петрынин, Л.Д. Руденко и др. В их трудах раскрыты проблемы, способствующие повышению организационной и профилактической работы с обучающимися девиантного поведения.

В исследованиях девиантного поведения значительное место отводится изучению его мотивов, причин и условий, способствующих его развитию, возможностей предупреждения и преодоления. В происхождении девиантного поведения особенно большую роль играют дефекты правового и нравственного сознания, содержание потребностей личности, особенности характера, эмоционально-волевой сферы.

Первые проявления девиантного поведения иногда наблюдаются в детском и подростковом возрасте и объясняются относительно низким уровнем

интеллектуального развития, незавершенностью процесса формирования личности, отрицательным влиянием семьи и ближайшего окружения, зависимостью подростков от требований группы и принятых в ней ценностных ориентации. Девиантное поведение у детей и подростков нередко служит средством самоутверждения, выражает протест против действительной или кажущейся несправедливости взрослых.

Отклоняющееся поведение имеет сложную природу, обусловленную самыми разнообразными факторами, находящимися в сложном взаимодействии взаимовлиянии. Человеческое развитие обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды, воспитания, собственной практической деятельности человека. Можно выделить пять основных факторов, обуславливающих особенности современного девиантного поведения [1].

Таблица

Факторы девиантного поведения	Особенности проявления девиантного поведения у детей
<i>Биологические факторы</i>	Выражаются в существовании неблагоприятных физических или анатомических особенностей организма человека, затрудняющих его социальную адаптацию
<i>Генетические факторы</i>	Это могут быть нарушения умственного развития, дефекты слуха и зрения, телесные пороки, повреждения нервной системы. Данные поражения приобретаются, как правило, еще во время беременности матери в силу неполноценного и неправильного питания, употребления ею алкогольных напитков, курения; заболеваний матери (физические и психические травмы во время беременности, хронические и инфекционные соматические заболевания, черепно-мозговые и психические травмы, венерические заболевания); влияние наследственных заболеваний, а особенно наследственности, отягощенной алкоголизмом
<i>Психофизиологические факторы</i>	Влияние на организм человека психофизиологических нагрузок, конфликтных ситуаций, химического состава окружающей среды, новых видов энергии, приводящих к различным соматическим, аллергическим, токсическим заболеваниям
<i>Физиологические факторы</i>	Включают в себя дефекты речи, внешнюю непривлекательность, недостатки конституционно-соматического склада человека, которые в большинстве случаев вызывают негативное отношение со

	стороны окружающих, что приводит к искажению системы межличностных отношений в коллективе, особенно у детей в среде сверстников
<i>Психологические факторы</i>	Включают в себя наличие у ребенка психопатии или акцентуации отдельных черт характера. Эти отклонения выражаются в нервно-психических заболеваниях, психопатии, неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы и обуславливающих неадекватные реакции
<i>Социально-психологические факторы</i>	Выражаются в дефектах семейного, школьного и общественного воспитания, в их основе – игнорирование половозрастных и индивидуальных особенностей детей, приводящие к нарушению процесса социализации
<i>Социально-экономические факторы</i>	Включают социальное неравенство, расхождение общества, обнищание значительной части населения, безработица и, как следствие социальную напряженность
<i>Морально-этические факторы</i>	Проявляются в понижении морально нравственного уровня общества, отсутствие определенной системы ценностей, которая бы оказывала влияние на развитие и социализацию личности

Девиантное поведение может выражаться в форме поступка (ударить человека по лицу); деятельности (постоянное занятие вымогательством или проституцией); образа жизни (преступный образ жизни организатора мафиозной группы, грабительской шайки, сообщества фальшивомонетчиков).

В современной образовательной системе школы выделяют три основных вида отклоняющегося (девиантного) поведения:

– *деликвентное поведение* – это поведение, которое противоречит социально-правовым нормам, угрожающее общественному порядку и благополучию окружающих людей. У школьников преобладают следующие виды деликвентного поведения: кражи, хулиганство, вандализм, грабежи, торговля наркотиками;

– *антисоциальное поведение* – это такая форма поведения, проявляющаяся уклонением от выполнения морально-нравственных норм, непосредственно угрожающая благополучию межличностных отношений. В частности эта форма поведения преобладает именно в подростковом возрасте: агрессивное поведение, уход из дома, бродяжничество, школьные прогулы или отказ от обучения, ложь, вовлеченность в азартные игры на деньги, субкультурные девиации (шрамирование, татуировки);

– *аутодеструктивное поведение* – это поведение, которое отклоняется от медико-психологических норм, угрожающее формированию и развитию

личности. Спецификой аутодеструктивного поведения является его опосредованность групповыми ценностями. Негативная группа, в которую включен воспитанник, может порождать следующие формы аутодеструкции: наркозависимое поведение, компьютерная зависимость, алкогольная зависимость, токсикомания, суицидальное поведение [2, с. 120-121].

Поэтому профилактику девиантного поведения необходимо реализовывать через выяснение условий обучения и воспитания подростков, психологическую атмосферу в классе, семье, учреждении, в котором он обучается, и другой микросреде, в которой он развивается; информационно просветительскую работу; координацию усилий различных органов, организаций, направленных на поддержание социальной стабильности.

Литература

1. Визель Т.Г. Девиантное поведение подростков. Теории и эксперименты [Текст] / Т.Г. Визель, Л.В. Сенкевич и др. – Тула, 2007. – 341с.
2. Давыдкина О.Н. Воспитательная работа классного руководителя по профилактике девиантного поведения в детской среде [Текст] / О.Н. Давыдкина// Пространство детства: современность и будущее: сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции /под общ.ред. Е.П. Велихова и др. – Москва – Тула, 2014. – 117-121 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ

Б.О. Жураева

Экологическое образование учащейся молодежи является одним из приоритетов государственной образовательной политики Республики Узбекистан в системе формирования гармонично развитого поколения на основе Законов «Об образовании» и «О национальной программе по подготовке кадров».

Сегодня в 76 вузах, научных центрах, 1408 колледжах, 143 академических лицеях, 9739 школах и в 5212 дошкольных учреждениях образовательной системы республики работают опытные педагоги с хорошим потенциалом и педагогической практикой по обучению учащейся молодежи, сумевшие интегрировать в учебный процесс вопросы экологического образования и бережного отношения к окружающей природной среде с учетом национальных обычаев и традиций. В настоящее время экологическое образование интегрировано в учебные предметы и программы дошкольных и общеобразовательных учреждений. Так, элементы экологического образования внедрены в состав 31 предмета среднеобразовательных дисциплин, из общего объема 1960 часов, данной теме отведено 185 часов (или 9,5%).

Средства экологического образования – это те конкретные мероприятия или виды деятельности, которые используются в процессе реализации того или иного метода. Средства экологического образования весьма разнообразны и

выборочны для организации экологовоспитательной работы, что обуславливается ее целью, задачами, которые предстоит при этом решать, в отношении кого и кем она проводится, а также целым рядом других факторов.

Знаток психологии Фурье говорил, что игра позволяет учащимся тренировать свои умения и навыки, вырабатывать у них нравственные качества. Именно ролевые игры эмоционально воздействуют не только на их участников, но и на зрителей. Воздействие игровой ситуации тем сильнее, чем глубже вживаются дети в свою роль. В свою очередь педагог должен пристально следить за тем, чтобы из познавательного средства не превратилась в развлечение, в обычный спектакль. Успех ролевой игры во многом обеспечивается качеством сценария, который должен оставлять некоторый простор импровизации.

Ролевые игры по своему содержанию различны. Это может быть «Товарищеский суд», где происходит разрешение какой либо конкретной ситуации экологического характера.

Так, например, в школе № 110 города Ташкента провели «Товарищеский суд» над учениками 7 «Д» класса, которые очень ответственно и добросовестно сыграли ситуацию в зоне отдыха.

Ситуация: Лето. Начались летние каникулы. Все дети с семьями едут отдыхать за город, на природу. Как хочется полюбоваться красотами земли и пением птиц! Но выехав на пикник к ближайшему водоему, натыкаются на огромную помойку. Земля усыпана мусором. Это то, что не сгнило за зиму, плюс свежие «поступления» этого года.

Консервные банки, пластиковые бутылки, целлофановая упаковка, пакеты, стеклянные бутылки самой разной конфигурации и цвета. Всевозможные железки, автомобильные шины и покрышки лежат под ногами. Вода в водоеме покрыта серовато – пузырячатой пеной... В ней плавают те же пластиковые бутылки, одноразовые тарелки, целлофановые пакеты. И очевидно, что на дне водоема лежит не меньше мусора. Ученики 7 «Д» класса всем классом отметили выпускной вечер тоже здесь...

Знакомый пейзаж? Учитель спрашивает у зала: «Вам нравится подобный пейзаж?» Вам приятно бегать по травке, постоянно смотря себе под ноги, чтобы не пораниться об железку и не порезаться о стекло, и «тыкаться» глазами в яркие упаковочные обертки. «Судья» и «судебная комиссия» обсуждают ситуацию. В конце осуждаемым дается последнее слово. Виновные признали свою вину, пообещав больше не повторять такое, они обратились к залу:

«Кто в этом виноват?», «Что будет с нашим городом, нашей планетой, если мы дальше продолжим так жить?»

Погрузившись в негативные эмоции, были ответы из зала: «Мусор оставляют не космические пришельцы, случайно приземлившись на нашей планете, а такие же взрослые и дети, как и мы сами. Наше подрастающее поколение должно усвоить, что нельзя бездумно, безответственно относиться к матушке-природе. Каждый должен отвечать за свои поступки, мы должны беречь нашу землю. Каждый должен начинать экологическое воспитание с себя».

Также самым распространенным, хорошо зарекомендовавшим себя средством внеурочной работы с учащимися являются экологические кружки.

Экологический кружок состоит из 15 и более человек. Одной из главных задач кружка является увязка его работы с учебной программой, обеспечение обогащения знаний учащихся, полученных ими на занятиях. Участники кружка во главе с руководителем проводят вечера, конференции, беседы на экологические темы, оформляют альбомы, уголки экологии, стенные газеты, осуществляют практические работы.

Форма проведения кружковой работы может быть разнообразная. Например, в той же 110-ой школе участники кружка «Матушка-природа» («Онажонимтабиат») во главе с руководителем кружка Ферузой Джураевной и кафедрой «Экологии» Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами провели хорошо подготовленный круглый стол на тему «Вода – наша жизнь». Ученики послушали доклады, посмотрели фильм и получили ответы специалистов на все свои вопросы. Особый интерес вызвал доклад ученицы 7 «класса» Кадыровой Нилуфар на тему: «Как на Западе берегут воду?» Участники получили информацию о том, что сверстники на Западе понимают: какую окружающую среду они сформируют, в такой среде и будут жить. Относиться бережно к окружающей природе нужно в целях безопасности своей жизни. Правила экологического воспитания внушаются детям так же, как и правила дорожного поведения.

«Бережь нужно не только все живое, – сказала Феруза Джураевна, но и то, что сотворено руками человека. Весной детские площадки красят яркими красивыми красками. Проходит пара месяцев, и мы замечаем, что появились надписи, сделанные маркером или вырезанные ножом. А то и вовсе не досчитываемся досок на скамейке или на горке, что-то уже отвалилось, отломалось... И никому нет дела. Пусть папа вместе с ребенком возьмет молоточек и гвозди и приведет площадку в силу своих возможностей в должный вид. Заодно и малыша научит навыкам работы различными инструментами.

Следует отметить, что основная задача экологического образования научить детей чувствовать, видеть красоту мира.

Дети должны побольше читать книги классиков о природе, о животных, смотреть передачи, посвященные миру животных. Благодаря человеку многие виды животных и птиц могут как исчезнуть с земли, так и восстановить свою популяцию. Рассказы ученых о том, как они наблюдают за животным миром, пытаются сохранить редкие виды животных и птиц, не менее захватывающи, чем сюжеты мультфильмов.

Дети должны осознать то, что от воли человека зависит, что станет с нашей планетой.

Конечно, при подготовке таких мероприятий учитель должен стремиться к тому, чтобы дети не были перегружены выступлениями, сообщения должны быть увлекательными и проблемными, побуждающими к обсуждению. Эффективность конференции и диспута в значительной степени зависит от умения преподавателя правильно поставить вопросы во вступительной беседе, заставить аудиторию думать.

Литература

1. Бозорова Н. Талабаларда экологикмаданият нишакллантиришининг илмий-педагогика сослари (олий ўқувюртларими солида). Пед.ф.н.....дисс. авт. – Т., 2006. – 21 с.
2. Годичный отчет Председателя Экологического движения Узбекистана Б.Алиханова от 11 декабря 2014 года. Отчетная пресс-конференция.
3. Сапаров Т.Т. Технология обучения, направленные на сохранение здоровья учащихся экологически неблагоприятных регионов. Автореф. дисс. на соискание кандидата пед. наук. Т., 2011. – С.29.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПОЭТИЧЕСКОГО КРУЖКА

П.А. Зверев

Формирование мотивации творческой деятельности представляет собой весьма значимый, актуальный, но вместе с тем сложный и противоречивый процесс в вопросе воспитания детей и, особенно, подростков. Начиная с этимологии слов «мотивация», «творчество» и «творческая деятельность», мы сталкиваемся с многогранными и не всегда сопрягающимися определениями.

Так З. Фрейд определял проблему мотивации, как энергетический источник активности. А. Маслоу считал, что мотивацией является иерархия побуждений, психических потребностей. Д. Хебб утверждал, что мотивация есть некоторое внутреннее образование, способствующее активности личности и любой деятельности. Дж. Доллард и Н. Миллер предполагают, что мотивация представляет собой силу соответствующего действия, имеющую разные уровни: высокий или низкий. Следует обратить особое внимание на работу Х. Хекхаузена [7], который выделяет основные направления, изучающие мотивацию: теория инстинктов (В. Макдауголл, К. Лоренц); теоретико-личностные направления (Н. Ах, Г. Оллпорт, Г. Мюррей).

Очевиден широкий подход в представленных определениях понятия «мотивация», из которых нам наиболее близка позиция З. Фрейда, поскольку мотивацию мы видим, как некий энергетический источник активности, способный развить творческие потенциалы учащихся.

Термины «творчество» и «творческая деятельность» также вызывает большие споры у учёных. Творчество представляется, как деятельность гуманизированного, прогрессивно-направляющего, преобразующего характера, оно является продуктом человеческой мысли, человеческих решений и имеет преобразовательное начало. Одним из важнейших моментов творчества является отхождение от обыденности, шаблонности, стереотипности, рождение нового [2].

Я.А. Пономарёв рассматривает творчество как чрезвычайно многообразное понятие. Далее он расширяет это определение и пишет следующее: «Творчество – необходимое условие развития материи, образования ее новых форм, вместе с возникновением которых меняются и сами формы творчества» [5]. Так же интересно мнение А.Г. Спиркина, трактующего данное

определение следующим образом: «Творчество – это духовная деятельность, результатом которой является создание оригинальных ценностей, установление новых, ранее неизвестных фактов, свойств и закономерностей материального мира и духовной культуры» [6].

Рассматривая термин «творчество» мы поддерживаем точку зрения Я.А. Пономарёва, поскольку видим творчество как необходимое педагогическое условие, направленное на формирование положительной мотивации воспитанников и развитие системы дополнительного образования.

Рассмотрев определения «творчества», изложим трактовку понятия «творческая деятельность». Творческая деятельность – это совокупность педагогических планов, действий, решений, методов и форм, направленных на организацию творческой работы коллектива воспитанников (в нашем случае подростков), который в конечном итоге предложит к рассмотрению новый творческий продукт совместной деятельности педагога дополнительного образования и учащихся. Это может быть творческий проект, произведение искусства, новое научное достижение, открытие явления или же улучшение уже имеющихся событий, процессов и произведений.

Опираясь на работу в качестве педагога дополнительного образования в православной гимназии г. Белгорода, мы под творческой деятельностью будем иметь в виду создание воспитанниками на кружковых занятиях в системе дополнительного образования новых творческих произведений таких как: сценарий, стихотворение, сказка и спектакль. Наша кружковая работа направлена на организацию творческой деятельности подростков, на постоянное формирование и поддержание уже имеющихся положительных мотивов, связанных с духовно-нравственным воспитанием.

Далее рассмотрим взаимосвязь творческой деятельности и мотивации в момент становления подростковой личности.

Мы предполагаем, что в период отрочества существенно преобразовываются мотивы, связанные с творчеством, и их становление зависит от желания подростков быстрее повзрослеть и утвердиться в обществе, поэтому творчество становится не просто чтением или мониторингом чужих произведений. Создание личных произведений, как на кружковых занятиях, так и за пределами гимназии помогает им выразить себя, показать уровень своего «Я», стать лучше, тем самым заявив взрослым о своей самостоятельности.

В этом возрасте появляется интерес к обсуждению и анализу методов познания, открываются пути для творческого поиска, что является плодотворным для самостоятельного обучения и распоряжения своим свободным временем. Это благоприятно сказывается на подростковой творческой деятельности, поскольку мы стремимся, чтобы наши воспитанники через творчество осознавали себя, формировали свою собственную личность, делали первые как внутренние психологические, так и внешние социальные и природные открытия. Свободное время наших учеников задействовано на серьёзное и кропотливое дело – написание собственных поэтических произведений и изучения классического творчества поэтов, ораторов, педагогов, занимавшихся вопросами анимационной деятельности.

Исследования А.К. Маркова [3,4] показали, что ведущим мотивом для подростков является приобретение и овладение новыми знаниями, а мотив овладения способами нахождения знаний проявляется главным исключительно в редких случаях. Новые знания нужны не только в изучении основных предметов, но и при рассмотрении различных творческих аспектов, в нашем случае при изучении основ стихосложения, рифмы, метрики и строфики.

Продолжая изучение вопроса формирования мотивации, нами делается акцент на развитии самосознания в подростковом возрасте. У подростка постепенно происходит осознание задачи мотивации, из таких задач формируется система ценностей, иерархия мотивов, без которых невозможно представить будущую личность школьника.

Анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования мотивации творческой деятельности можно выделить следующую интересную закономерность: новая творческая деятельность повышает интерес к посещению кружковых занятий в начале средней школы, но постепенно, к 6-7 классам происходит ослабление, а в 8-9 классах вновь осуществляется рывок вверх мотивации. Такой резкий «скачок» объясняется выбором путей будущего обучения и форм окончания среднего образования, а, следовательно, и привлекает в систему дополнительного образования тех учеников, которые стремятся связать свою жизнь с творческими профессиями [1].

Важной особенностью формирования мотивации творческой деятельности в момент проведения кружковых занятий является отсутствие отметки для каждого ученика со стороны педагога дополнительного образования. Здесь важнее поощрение и помощь в любом творческом проявлении и начинании – такой подход на наш взгляд является важным педагогическим условием для выявления и развития творческих способностей, особенно, на начальном этапе. Сами результаты творческой деятельности выявляются в создании произведений, в организации креативной работы. Отсутствие отметки приводит к раскрепощённости воспитанников, которые способны творить в свободных условиях. Педагогу дополнительного образования для поддержания порядка и достижению положительных результатов нужно сформировать в своих учениках самоконтроль и самооценку, а также взаимооценку и взаимоконтроль.

На формирование мотивации творческой деятельности влияют особые, присущие данному возрасту специфические особенности, касающиеся социально-нравственных и психолого-педагогических аспектов личности. Бурная перестройка организма, выражающаяся в развитии эндокринной системы, полового созревания, нервной системы, завышенная требовательность к внешности, проявление инициативы по отношению к представителям противоположного пола, всё это влияет на развитие творческой деятельности воспитанников, а также и на мотивационные аспекты подростковой жизни.

Продолжая рассматривать вопрос формирования мотивации творческой деятельности, выделим мнения некоторых учёных, считающих творчество и мотивацию неразрывными элементами.

По мнению Г. Гутмана, для понимания творческой деятельности необходимо принимать во внимание не только мыслительные процессы, но и динамические силы, приводящие эти процессы в действие для производства чего-то нового. Сократ первым указал на то, что поэты создают свои произведения не благодаря стараниям или искусству, но следуя некоторому природному инстинкту. А.С. Прангишвили, А.Е. Шерозия, Ф.В. Бассин рассматривают творческую активность художника как неосознанное стремление к отреагированию фрустраций, а литературное произведение – как продукт изживания конфликтов по механизму проекции и идентификации.

К обобщенному мотиву литературно-творческой деятельности Л.Г. Жабицкая относит эмоциональную направленность как свойство личности, стимулирующее стремление к повторному переживанию эмоций, обуславливающих субъективное видение писателем действительности. Этот мотив менее осознан и плохо поддается управлению. Так, итальянский писатель Фосколо говорил, что он пишет свои письма не для Отечества и не ради славы, а для того, чтобы испытать наслаждение, которое доставляет ему упражнение своих способностей.

Мы принимаем точку зрения Л.Г. Жабицкой, акцентируя внимание на литературном творчестве, в нашем случае, выступающем в виде создания поэтических произведений подростками, совершенствование которых не имеет предела и является продуктом пережитых эмоций, чувств и воспоминаний, как поэта, так и других людей. Также видение творческой деятельности Сократа наиболее близко нам, поскольку природный инстинкт, как важный побудитель приводит подростков к написанию стихотворений и сценариев. Мы считаем, что появления тех или иных творческих произведений, возможно объяснить, руководствуясь внешними и внутренними мотивами, но также придерживаемся и точки зрения того, что часть творчества является на сегодняшний момент необъяснимой стороной для мотивационных концепций.

Таким образом, несмотря на всю сложность и многообразия представленных определений мотивации, мы считаем её необходимой для всестороннего развития творческой деятельности подростков. На начальных этапах развития творческой деятельности мотивация рассматривается нами как необходимый педагогический и психологический элемент, применяющийся в кружковой работе.

По мере изучения вопроса формирования мотивации творческой деятельности в системе дополнительного образования и практической реализации упражнений, направленных на развитие поэзии и анимации, мы стремимся в момент проведения кружковых занятий вызывать интерес к созданию стихотворений и изучению трудов, посвящённых стихосложению и анимационной деятельности. Формирование интереса к творческой деятельности со стороны подростков вытесняет негативные качества, и способствует формированию воображения, фантазии, гуманности и работе в коллективе.

При грамотном педагогическом подходе, выражающемся в постепенной нагрузке и ознакомлении с материалами, касающимися поэзии и анима-

ции, мы стремимся к созданию собственных поэтических произведений, написанных нашими воспитанниками, как на занятиях кружка, так и за его пределами. Важной особенностью работы в качестве педагогов дополнительного образования является формирование мировоззрения через педагогическую и поэтическую призму, с обязательными элементами духовно-нравственного воспитания и коллективной работы.

Литература

1. Драгунова Т.В. Психологические основы подростка // Возрастная и педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1979. – С. 98-141.
2. Живогладова И.В. Роль продуктивного воображения в структуре творческого процесса. // Автореф. дис. канд. философских наук. – Киев. – Киев. гос. ун-т им. Т.Г. Шевченко – 1991 – 18 с.
3. Маркова А.К. Активизация мотивации достижения учащихся. – Ростов-на-Дону: Просвещение, 1996. – 72 с.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов О.Б. Формирование мотивации учения.: В кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.; Воронеж, 1999.
6. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М., 1972.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2 т. Пер. нем. – М.: Педагогика, 1986. 408 с.

ГУМАНИЗАЦИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

И.П. Ильинская, С.П. Кашкарлов

Модернизация системы образования в России предполагает, прежде всего, ее ориентацию на гуманистические идеалы и ценности. Это отражается в поиске путей индивидуализации образования, разработке личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию школьников, усилении культурологической составляющей педагогического процесса, его направленности на приобщение подрастающего поколения к творческой деятельности. Процессы гуманизации образования затрагивают все его сферы, но, прежде всего, сферу развития духовной культуры личности ее нравственной и эстетической составляющей.

Гуманизация процесса эстетического воспитания школьников предполагает поиск новых ценностно-целевых ориентиров и установок, новых направлений, векторов его развития. Обновление системы эстетического воспитания подвигает нас к разработке концептуальных основ ее функционирования с учетом всех современных социальных реалий. Одним из доминирующих факторов современной социальной среды ребенка является ее поликультурный характер. Взаимодействие культур должно строиться на основе дружеского начала, паритетной деятельности, уважения и сотрудничества. Эстетическое воспитание школьников, формирование их эстетической культуры должно

осуществляться в соответствии с этими реалиями уже с начальной ступени образования.

В нашем исследовании, при определении ценностно-целевых ориентиров процесса формирования эстетической культуры младших школьников с учетом поликультурного характера окружающей действительности и подготовки учащихся к интеграции в поликультурное мировое пространство источниками выступили культура, образование и сама личность. В этом случае представляется возможным три уровня, первым из которых будет общекультурный уровень ценностно-целевых ориентиров. Этот уровень функционирует на принципах культурологической парадигмы, где культура представляется в качестве системы ценностей, с которой взаимодействует личность: наследует, изучает, постигает, осваивает, оценивает, усваивает, присваивает, создает, транслирует. На основе этой системы и строится процесс образования личности [1].

Понимание культуры как совокупности ценностей свойственно многим отечественным и зарубежным ученым (И. Кант, И.Г. Фихте, Ф. Шиллер, С. Франк, Н. Бердяев, А. Белый, Г. Шпет, М. Шелер и др.). Вместе с тем, в ключе наших рассуждений, важно подчеркнуть тот факт, что ценностная система культуры понимается нами как система источников, ориентиров и смыслов человеческой жизнедеятельности. Человек является субъектом культуры. Он творит, распространяет и сохраняет создаваемые культурные ценности. Поэтому культура как категория трактуется через понятие «второй природы», искусственной сферы существования и самореализации, созданной людьми и являющейся источником регулирования социального взаимодействия и поведения. Это приводит к пониманию неразрывной связи культуры и творчества, которое невозможно вне культуры [2, с. 228-229]. «Культура – это ценностно и знаково закреплённая, освящённая целями, упорядоченная человеческая деятельность и ее продукты» [3, с. 391].

Эстетическая культура понимается нами как совокупность всех эстетических ценностей, которые участвуют во взаимодействии людей с миром, в стремлении людей к совершенствованию и расцвету системы общественных отношений. В центре системы эстетических ценностей находятся ценности Истины, Добра, Красоты, которые проявляются в трех сферах личности человека: разума, воли и чувства. С этих позиций образование само выступает в качестве одной из культурных ценностей, а культуросообразность педагогики подчеркивается самим пониманием культуры как процесса культивирования, воспитания, образования, духовного восхождения. Таким образом, одной из основных целей процесса формирования эстетической культуры личности младшего школьника становится создание условий для творческой самореализации личности. Взаимосвязь культуры и творчества позволяет выявить закономерность между вхождением ребенка в культуру и актом творчества: чем больше ребенок включается в творческую деятельность, тем выше уровень его приобщенности к ценностям культуры, уровень личностной культуры. Рассматривая образование как культуру, мы можем выявить триединую связь культура – образование – творчество, позволяющую нам проследить зависи-

мость между образованностью и творческой личностью школьника: чем выше уровень образования школьника, тем выше степень реализации его творческого потенциала.

Процессы саморазвития и самореализации важны для развития личности с самого раннего возраста. Наиболее очевидно потребность в самореализации личности в младшем школьном возрасте проявляется в художественно-творческой деятельности, а также в сфере становления и развития нравственно-этических отношений (прежде всего в связи с приходом ребенка в школу), что делает необходимой организацию условий для развития творческого потенциала младшего школьника в эстетической деятельности.

Ценностно-смысловые установки отдельной личности, внутреннее осознание и проявление их в практической деятельности есть дальнейшая перспектива развития человеческой общности. Именно поэтому обостряется проблема самореализации личности, которая связана с самосознанием своего ценностного содержания, с творческим активным самоосуществлением в процессе жизненного самостроительства.

Процесс формирования эстетической культуры личности предполагает развитие ее творческого потенциала, выражающегося, в развитии способностей, склонностей и задатков личности, реализации ее внутренних возможностей и потенций. В деятельности творческий потенциал проявляется как способность к продуктивному изменению личностью самой себя и созданию ею субъективно или объективно качественно нового продукта. В общем виде творческий потенциал определяется как интегративная характеристика личности, характеризующая меру ее возможностей осуществлять деятельность творческого характера, и, следовательно, развитие творческого потенциала младших школьников есть раскрытие заложенных в них возможностей осуществлять творческую деятельность. Следовательно, если деятельность ориентирует младшего школьника на непрерывный творческий процесс, то такая деятельность становится процессом его творческой самореализации, саморазвития.

В таком представлении содержание творческого потенциала личности напрямую соотносится с основными понятиями, через которые определяется самореализация личности – способности, потребность в реализации, ценностные ориентации, способы деятельности и самовыражения, что сближает понятия «самореализация личности» и «эстетическая культура личности» и позволяет рассматривать их во взаимосвязи. Эстетическая самореализация предстает как потребность в реализации своих способностей и возможностей в художественно-эстетической деятельности. Формирование эстетической культуры каждого ребенка, творческий процесс его эстетической самореализации представляется нам одним из путей интеграции ребенка в общечеловеческую культуру в связи с чем современному педагогу необходимо вооружиться педагогическими технологиями, помогающими конструировать образовательный процесс таким образом, чтобы ребенок реально становился его субъектом.

Литература

1. Ильинская И.П. Ценностно-целевые ориентиры формирования эстетической культуры младших школьников в контексте развития современной философии образования [Текст] / И.П. Ильинская // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 39-51.
2. Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь [Текст] / К.М. Хоруженко. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 640 с.
3. Борева Ю.Б. Эстетика [Текст] / Ю.Б. Борева. В 2 т. Т. 1 – Смоленск: Русич, 1997. – 576 с.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ РЕБЕНКА НА ЗАНЯТИЯХ ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ

Е.А. Каре

В современном обществе резко повысился социальный престиж интеллекта и научного знания. В связи с этим родители стали стремиться, как можно раньше дать детям такого рода знания, научить их читать, писать и считать, а не привить им способность чувствовать, думать и творить.

Педагогическая установка на развитие мышления превращает эмоционально-духовную сущность ребенка во вторичную ценность. Современные дети знают гораздо больше, чем их сверстники 10-15 лет назад, они быстрее решают логические задачи, но они порой реже восхищаются и удивляются, возмущаются и сопереживают, все чаще проявляют равнодушие и черствость, их интересы порой ограничены, а игры однообразны.

Самый короткий путь развития художественного воображения – это путь через игру, фантазирование, сочинительство, который может предоставить театрализованная деятельность.

Различные формы театрального действия всегда служили самым наглядным и эмоциональным способом передачи знаний и опыта в человеческом обществе. Преодолевая пространство и время, сочетая возможности нескольких видов искусств – музыки, живописи, танца, литературы и актерской игры, театр обладает огромной силой воздействия на эмоциональный мир ребенка. Занятия сценическим искусством не только вводят детей в мир прекрасного, но и развивают сферу чувств, будят соучастие, сострадание. Театрализованная деятельность школьников – это специфический вид художественно-творческой деятельности, в процессе которой ее участники осваивают доступные средства сценического искусства, и согласно выбранной роли (актера, сценариста, художника-оформителя, зрителя и т.д.), участвуют в подготовке и разыгрывании разного вида театральных представлений, приобщаются к театральной культуре.

Театрализованная деятельность оказывает многостороннее влияние на развитие личности ребенка. Это – лучшая школа жизни, потому что она выступает в качестве источника информации о мире, о жизни, дающего повод для работы мысли. Занимаясь театральной деятельностью, ребенок естественным образом использует все ресурсы своего организма. Именно этот

навык «включения» в нужный момент всех струн своего инструмента, то есть самого себя, и является залогом дальнейшего успешного развития ребенка и прививает ему вкус к активной, яркой, творческой, полноценной жизни. Занятия в театральной студии воспитывают и театральную дисциплину. К.С. Станиславский требовал от актёров и рабочих сцены «вырабатывать правильную художественную этику и дисциплину». В театральной деятельности детского коллектива эти требования тоже важны. Под «художественной этикой и дисциплиной» подразумевается чёткая организация коллектива, уважение к труду товарища, взаимная помощь и ответственное отношение к взятым на себя обязательствам. Такие качества человека нужны в каждом культурном обществе. Театральная студия открывает перед школьниками возможность активного проявления себя в самых различных видах деятельности в жизни. Роль помогает раскрыть в ребенке то, что в нем скрыто, заторможено. В этом заключается коррекционное свойство театрализованной деятельности.

Театрализованную деятельность можно назвать гимнастикой чувств, школой развития эмоционального интеллекта. Участвуя в театрализованных играх, дети знакомятся окружающим миром через образы, краски, звуки. Они учатся проявлять и регулировать свои чувства и понимать чувства других. Имитация детьми различных эмоциональных состояний имеет психопрофилактический характер.

Театральная постановка – продукт совместной деятельности, который требует концентрации сил каждого участника. Каждый участник совместного театрального творчества вносит свой вклад, понимая при этом, что и от его усилий зависит общий успех. В процессе театрализованной деятельности развиваются коммуникативные способности, умение общаться. Научить общаться, понимать эмоциональное состояние других, адекватно реагировать на него – главные задачи воспитания ребенка, которые проще и интереснее решать в театрализованной деятельности.

Театральная деятельность – самая благоприятная среда для развития творческих способностей ребенка, которые он стремится проявить с самых ранних лет. Занятия театральной деятельностью с детьми развивают не только психические функции личности ребёнка, художественные способности, творческий потенциал, но и общечеловеческую способность к межличностному взаимодействию, творчеству в любой области, помогают адаптироваться в обществе, почувствовать себя успешным. Это помогает преодолевать робость, неуверенность в себе, застенчивость. Позволяет развивать память, внимание, воображение, инициативность, самостоятельность и речь. Театральная деятельность создает условия для развития творческих способностей. Этот вид деятельности требует от детей внимания, сообразительности, быстроты реакции, организованности, умения действовать, подчиняясь определенным условиям. Кроме развития общих способностей театральная деятельность способствует развитию специальных умений и навыков.

В вопросе организации условий, способствующих творческому развитию детей нашей театральной студии, мы следовали положениям Дж. Смита, в которых выделены четыре группы условий:

Физические условия (то есть наличие материалов для творчества и возможности в любую минуту действовать с ним).

Социально-эмоциональные условия, (то есть создание взрослыми у ребенка чувства внешней безопасности, когда он знает, что его творческие проявления не получают отрицательной оценки взрослых).

Психологические условия, сущность которых заключается в том, что у ребенка формируется чувство внутренней безопасности, раскованности и свободы за счет поддержки взрослыми его творческих начинаний.

Интеллектуальные условия, которые создаются путем решения творческих задач.

Деятельность нашей театральной студии осуществляется на основе учета закономерностей развития детского воображения:

- связи воображения с реальной действительностью. Образы воображения всегда строятся из элементов, взятых из действительности и содержащиеся в прежнем опыте человека;

- образ воображения не воспроизводит прежний опыт человека, а переконструирует его, в соответствии с переживаемыми состояниями;

- между деятельностью воображения и реальностью существует эмоциональная связь, которая проявляется двойным образом. С одной стороны, всякое чувство, всякая эмоция стремится воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству, а с другой – образ фантазии вызывает чувство.

Таким образом, значение и специфика детского театрального искусства заключаются в сопереживании, познавательности, коммуникативности, воздействии художественного образа на личность ребенка.

Литература

1. Ильенков Э.И. О «специфике» искусства // Вопросы философии. 2005. № 5. С.132-144.
2. Копосова М.В. Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1994.
3. Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей. – М., 2001.
4. Танина Л.В. Развитие творчества в художественной деятельности школьников // Материалы Всероссийской научно-практической конференции: Проблемы дошкольного и школьного образования на современном этапе. – Тольятти, 2003. С. 5-7.

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Г.И. Каримова

Слово «Профилактика» в различных источниках формулируется по-разному. В том числе: 1. Комплекс мероприятий направленных на здравоохранение, предупреждение возникновения и распространения заболеваний, улучшение физического развития населения, сохранение трудовой способно-

сти и обеспечение долгожития. 2. Означает комплекс мер направленных на сохранение от оголения и поломки механизмов, машин. 3. Профилактика – формулируется как комплекс мероприятий направленных на сохранение от заболевания (чего-то), хранения от разлада, испорченности.

Педагогическая теория современной профилактики особое внимание уделяет на последствия, а причине. И этим она отличается от старых подходов. Старые подходы были направлены на запугивание с последствиями. Доказана неэффективность данного принципа. Современная профилактика направлена на преодоление факторов, которые были причиной привыкания к вредным привычкам и, наоборот, на усиление роли факторов противостоящих им. Исходя из этого, основная задача профилактики – заключается в признании у детей и подростков предупреждения возникновения противоположных духовным нормам поведения по отношению к обществу или некоторым лицам как результат негативного социального развития, которое определяется особенностями различных отрицательных факторов, среды, призыва, пропаганды.

Социальная адаптация согласно статусам члена общества характеризуется принятием общих требований, предъявляемых социальной средой. Другими словами, успешное принятие коммуникабельного поведения связано с обладанием реальными представлениями связанных с проявлением инициативы и со своим будущим. Исходя из вышесказанного, признаками эффективной социализации можно считать следующие: 1) адаптация к сфере социальной деятельности, то есть личность достигает общей квалификации и общепрофессиональной компетентности путем освоения знаний, навыков и умений; 2) совокупность мотивов человеческого поведения, адаптация к сфере межличностных отношений, система поведения необходимая для успешной социальной адаптации, процесса установки глубоких эмоциональных связей с другими людьми.

Социальная адаптация воспитанников, включает на наш взгляд, взаимосвязанные составные части:

1. Коммуникативная (общение) – состоит из различных форм и методов приобретения различных видов общения.

2. Когнитивная (познание) – формирование системы социальных представлений о реальности, окружающей среде в рамках конкретных знаний.

3. Поведенческая – поведенческие действия способствующие развитию воспитанника, широкие и различные сферы моделей.

4. Ценностная – система ценностей воспитанников.

Социальный опыт воспитанники приобретают:

– в процессе различной деятельности;

– в процессе общения с людьми различного возраста;

– в процессе выполнения различных социальных ролей. Одним словом социальная адаптация воспитанников происходит в процессе взаимодействия субъектов деятельности.

Взаимодействующие объекты как универсальная форма развития взаимодействия обеспечивает переход ситуаций к новым выводам. На наш

взгляд, необходимо определить связь понятий «социальная адаптация» и «взаимодействие». В качестве обобщенных видов взамодвижения можно выделить следующие: диалог; сотрудничество; заботливость; разлаженность; безразличие; противоречивость; конфликт.

Социальное согласование требует предварительных взаимодействий трех видов. В диалогическом общении проявляется индивидуальность, обеспечивается равенство точек зрения. В структуре диалогического взаимодействия участвуют эмоциональные и когнитивные составные части определяющиеся навыками самоадекватной оценки, эластичностью мышления, эмпатией на высоком уровне, почуствование партнера и принятием его таким каков он.

Второй вид взамодвижения – сотрудничество, включает в себя совместное определение цели всей деятельности, ее совместное планирование, распределение задач выполняемых исходя из сил и возможностей каждого участника. Данный уровень социального согласования характеризуется следующими признаками: общительность; благородство; отсутствие тревожности; мобилизация действий; заботливость; терпение; взаимодоверие; социальная активность.

Заботливость как тип взаимодействия, также включает толерантность. Заботливость проявляется в гуманности, проявлении заботы субъектом и объектом как естественной нормы. На данном уровне характеристикой социальной адаптированности будут выступать следующие качества: эмоциональная стабильность; эмпатия на высоком уровне; экстравертность; социальная активность; готовность к оказанию помощи.

Формирование социально адаптированной личности – является сложным процессом, осуществляется под влиянием социальной реальности, связанной с отношением воспитанников с другими людьми и на основе отношений со сверстниками и окружающей средой.

Педагогическая профилактика служит выполнению следующих важных функций касающихся социальной адаптации воспитанников:

- 1) установление стабильной ориентированности у воспитанников на формирование адекватных отношений с окружением и бытием, своего поведения (ориентирующая функция). Эффективное осуществление данной функции служит основой для обобщения данных о взаимодействующих субъектах;

- 2) функция адаптации дает возможность формирования у воспитанников деятельности крепких, позитивных, эмоциональных отношений путем налаживания совместной деятельности;

- 3) формирование у воспитанников представлений о самом себе, развитие мировоззрения и жизненного опыта (призывающая функция);

- 4) достижение морально-духовного саморазвития воспитанников, формирование конкретной позиции в общении и совместном процессе (интеграционная функция);

- 5) обеспечение взаимодействия воспитанников с окружающей средой на основе формирования гармоничных ценностей (оценочно-прогностическая функция).

Литература

1. Медведев В.И. Адаптация человека. – СПб.: Институт мозга человека РАН, 2003. – 584 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 373 с.
3. Реан А.А., Коломенский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
4. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб.: Речь, 2006. – 356 с.
5. Кривов Ю.И. О месте понятия «социализация» в современной педагогике // Педагогика. – М., 2003. – № 2. – С.14-22.
6. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы. – Ростов-на-Дону: Март, 2002. – 320 с.
7. Крылова Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребёнка и взрослого // Классный руководитель. – М., 2000. – № 3. – С.26-29.

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

М.В. Кизилова, Е.Н. Хорольская

Содержание дополнительного образования детей строится в соответствии с Законом РФ «Об образовании» и направлено на удовлетворение потребностей учащихся и их родителей: реализует идеи нравственного, интеллектуального, творческого развития личности ребенка. Учащиеся, входящие в состав объединений юннатского профиля, имеют самый разнообразный состав по возрасту, социальному статусу, материальному обеспечению. Реализация индивидуальных потребностей в образовании создает условия для достижения социально значимых целей развития личности каждого кружковца:

1. Развитие познавательной сферы, реализуемое через дополнительные общеобразовательные программы, а также индивидуальные образовательные маршруты, разработанные для одаренных детей.

2. Социальная адаптация, включающая опыт межличностного взаимодействия, различные социальные инициативы через реализацию воспитательной системы учреждения дополнительного образования; осознанный и успешный выбор профессиональной деятельности через программы, ориентированные на допрофессиональную подготовку подростков.

3. Раскрытие творческого потенциала, через различные по содержанию и уровню освоения дополнительные общеобразовательные программы для детей с разными возможностями, в том числе для детей с проблемами в сфере обучения и общения, а также одаренных детей.

4. Развитие общей культуры через разнообразные по познавательной тематике общеобразовательные (общеразвивающие) программы, дающие выбор форм и средств организации свободного времени [5].

В настоящее время в дополнительном образовании детей, где отсутствуют образовательные стандарты, существует проблема определения полноты и качества реализации общеобразовательных программ, существующих в учреждении.

Определение результатов обученности в системе дополнительного образования является общепедагогической проблемой, затрагивающей интересы каждого педагога (и администратора), работающего в этой сфере. В настоящее время существует противоречие: с одной стороны необходимо организовать деятельность по мониторингу освоения образовательных программ в учреждении (в отдельном детском объединении), с другой стороны отсутствует единый диагностический инструментарий определения результативности обучения и воспитания.

Для четкой организации мониторинга качества дополнительного образования необходимо наличие комплекса общих параметров и критериев определения и оценки результатов деятельности учащихся в детских объединениях учреждения дополнительного образования детей.

Таким образом, одной из важнейших задач организации обучения в учреждении дополнительного образования детей является разработка совокупности общих критериев и показателей качества (результатов обученности) дополнительного образования учащихся для организации мониторинга по реализации общеобразовательных (общеразвивающих) программ любой направленности.

Понятие «мониторинг» прочно входит в сферу управления и тесно связано с особой категорией «качество образования». Качество образования в последнее время активно изучается в отечественной педагогике [4, с. 17].

М.М. Поташник, Е.А. Ямбург, Д.Ш. Матрос и другие авторы монографии «Управление качеством образования» провели глубокий анализ понятия «качество образования». Поташник М.М. и его коллеги делают акцент на социальной, общественной значимости образования, не сводя качество образования только к стандарту [4, с. 18]. Б.С. Гершуский, В.А. Караковский и другие ученые поддерживают идею интегративных характеристик выпускника школы. В.А. Караковский предлагает в образ идеального современного молодого человека включить высокое самосознание личности, физическое и духовное здоровье, широкую образованность и воспитанность, активную гражданскую позицию. По мнению других ученых, исследующих проблему качества образования, С.Е. Шишова и В.А. Кальней, качество образования – это социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [4, с. 19]. Л.Г. Логинова дает следующие характеристики качеству дополнительного образования детей:

1. Оно определяется не совокупностью отдельных свойств образовательного процесса, его организации, структуры, обеспечения или результативности, а их целостностью, системностью.

2. Это особый тип образования или специфическая, относительно самостоятельная подсистема в общей системе образования детей.

3. Это особый феномен и атрибут образования как всеобщей формы становления и развития сущностных сил человека.

4. Это совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворять потребности каждого ребенка, детей, их родителей, общества, то есть заказчиков на этот тип образования, и поэтому оно обладает проектной природой и может прогнозироваться.

5. Это предмет совместного проектирования детей, педагогов и родителей, каждого отдельного ребенка и педагога, всех участников и организаторов жизнедеятельности учреждения.

6. Оно обеспечивает развитие способности личности (педагога и ребенка) строить свою индивидуальную траекторию развития.

7. Оно зависит от эффективности системы управления им [4, с. 20].

В отличие от системы общего образования в сфере дополнительного образования детей отсутствует государственный стандарт образования, но в процессе реализации каждой дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы учреждения прогнозируется результат ее освоения. Он отражен в цели и задачах программы, ее содержании, формах и методах организации учебной деятельности, необходимой ресурсной базе, ожидаемых результатах как по каждому году обучения, так и по итогам освоения всей программы. Кроме того, содержание образовательной программы зависит от социального заказа: потребностей самих детей, родителей, государства.

Таким образом, обученность в дополнительном образовании детей должно рассматривать как результат деятельности учащихся и педагога по достижению целей, поставленных дополнительной общеобразовательной программой.

Анализ по проблеме позволяет выделить следующие результаты деятельности в процессе реализации общеобразовательных программ в учреждении дополнительного образования детей:

1. Результат обучения. Это уровень знаний, умений и навыков, которые приобрели учащиеся в процессе освоения общеобразовательных (общеразвивающих) программ.

2. Результат воспитания. Это разный уровень формирования у учащихся личностного отношения к тому, что они осваивают в процессе обучения.

3. Результат развития. Это разный уровень развития сфер личности ребенка в процессе освоения дополнительной общеобразовательной программы, включая развитие познавательных процессов, мотивов труда и учения, самооценки, волевых устремлений ребенка, его творческих способностей [5].

Применение общих подходов по оценке эффективности реализации общеобразовательных программ возможно в разнообразных условиях: как в учреждениях дополнительного образования различного профиля, так и в об-

щеобразовательных организациях, реализующих программы внеурочной деятельности. В процессе организации мониторинга освоения общеобразовательных программ определяются критерии и показатели качества образования по реализуемым учреждением программам. Разработанный единый диагностический инструментарий позволит организовать мониторинг результативности обучения, воспитания и развития учащихся детских объединений независимо от направленности дополнительного образования.

Литература

1. Административное управление воспитательным процессом / Н.П. Кузнецова, Е.В. Мейснер. – Волгоград: Учитель, 2006. – 250 с.
2. Байкова Л.А. и др. Справочник заместителя директора школы по воспитательной работе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. – 160 с.
3. Буйлова Л.Н., Кленова Н.В. Как организовать дополнительное образование детей в школе? Практическое пособие. – М.: Просвещение, 2007. – 295 с.
4. Золотарева А.В. Мониторинг результатов деятельности учреждения дополнительного образования детей: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – 200 с.
5. Кизилова М.В. Организация мониторинга качества образования в учреждении дополнительного образования детей эколого-биологической направленности посредством использования единого диагностического инструментария. – Общероссийский фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2011/12 учебный год, festival.1september.ru.
6. Кульневич С.В., Иванченко В.Н. Дополнительное образование детей: методическая служба. – Ростов-н/Д: Изд-во «Учитель», 2005. – 324 с.
7. Логинова Л.Г. Методология управления качеством дополнительного образования детей. – М.: АПКИПРО, 2003. – 132 с.
8. Педагогические советы. Вып. 10. Повышение качества образовательного процесса в школе / авт. – сост. Т.Н. Каркошкина, Е.В. Васильева. – Волгоград: Учитель, 2009. – 152 с.
9. Ромадина Л.П. Справочник завуча. Организационно-методические и психолого-педагогические материалы (для директоров школ, заместителей директоров по УВП и начальной школе). – М.: Центр «Педагогический поиск», 2005. – 160 с.
10. Рябенко А.М., Иванченко В.Н. Настольная книга директора учреждения дополнительного образования детей: учебно-методическое пособие. – Ростов-н/Д: Феникс, 2011 – 343 с.
11. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНЫХ ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

М.К. Козырева

Гендерные отношения – это различные формы взаимосвязи людей, как представителей определенного пола, возникающие в процессе их совместной жизнедеятельности. Гендерные отношения встроены в широкий социальный контекст и проявляются на разных уровнях социума, т.е. – это многоуровне-

вые отношения, существующие на макро-, мезо- и микроуровнях социальной реальности, а также на внутриличностном уровне

Целью гендерного подхода в образовании является деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей мальчиков и девочек, что требует не просто изменения, но разработки новых способов обучения, отличных по качеству, способам организации учебного процесса и темпам от традиционных.

В целом, в системе образования существует парадоксальное явление: образование в нашей стране – мужское по своему содержанию, так как учебные планы, учебные предметы имеют определенную технократическую, естественнонаучную тенденцию и построены с расчетом включения подготовленного ученика в технологические процессы. Вследствие этого являются предпочтительными и мужские стили познания, а также маскулинные качества личности. Но формы организации обучения, способы передачи знаний выстроены таким образом, что являются преимущественно женскими по своим психофизиологическим параметрам, особенно в начальной школе.

В связи с этим, с наибольшими трудностями в начальной школе сталкиваются мальчики, так как их психофизиологические особенности часто мешают им быть «примерными» учениками. В средней школе картина меняется, так как на первый план выходят другие подходы в обучении, преимущественно мужские, и на втором плане оказываются девочки.

Система личных гендерных отношений является личностно значимой и эмоционально насыщенной для детей [3, с. 15]. Будучи одной из составляющих движущей силы личности, эта система характеризует степень интереса ребенка, силу потребностей, эмоций; выражается в действиях, переживаниях; связана с самооценкой и признанием ребенка как представителя определенного пола и личности в целом. Современные исследования показывают, что стихийный характер возникновения личных гендерных отношений и отсутствие их официального оформления приводит к возникновению ряда проблем саморазвития и развития личности [5, с. 48]. Есть основание утверждать, что отношения между мальчиками и девочками необходимо специально строить, не полагаясь на то, что они будут развиваться правильно сами по себе» и строить их нужно начинать с первых лет. [2, с. 8]. В работе по построению личных гендерных отношений необходимо применять различные виды деятельности: психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая диагностика и коррекция. В конкретной ситуации каждый перечисленный вид работы может быть основным в зависимости от той проблемы, которая стоит перед психологом. [5, с. 48].

Более подробно мы остановимся на двух видах деятельности: психологической профилактике, направленной на предотвращение возникновения проблем в сфере гендерных отношений, и коррекционной работе, направленной на решение проблем, возникающих в отношениях между мальчиками и

девочками. На наш взгляд, они в комплексе достаточно полно помогут решать задачи построения личных гендерных отношений.

Психопрофилактическая работа может быть представлена половым воспитанием и психологическим просвещением [1, с. 48]. В основе организации системы психопрофилактической работы должны лежать принципы, вытекающие из логики психологии конкретного возраста.

Коррекционно-развивающая работа должна опираться на теоретические положения, разработанные классиками и современными авторами отечественной и зарубежной психологии. Учитывая полифакторную природу гендерной идентичности, необходимо говорить о комплексном и системном воздействии на детей в контексте коррекционно-развивающей работы.

При этом применяются специфические методы и методики, техники и процедуры. По свидетельству отечественных специалистов [5, с. 48], зарубежная психология располагает значительным арсеналом хорошо отработанных методов, адаптированных к задачам практической психологии. Все множество процедур и методик сводится к реализации двух основных подходов к коррекции: психодинамического (при котором психолог работает с сознанием, его структурой и динамикой развития рецепиента) и поведенческого (когда психолог работает непосредственно со стимульно-реактивными связями рецепиента). На наш взгляд, наиболее полно реализует цель, задачи, особенности коррекционно-развивающей работы, направленной на решение проблем личных гендерных отношений между детьми любого возраста психодинамическое направление в двух его основных формах: игровая коррекция и арттерапевтическая коррекция.

Литература

1. Дубровина И.В. О психологических аспектах подготовки молодежи к семейной жизни // Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовка молодежи к семейной жизни. – М., 2005.
2. Залкинд А.Б. Половое воспитание. – М., 2002.
3. Коломинский Я.Л. Полоролевое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Генетические проблемы социальной психологии. – Минск, 1995.
4. Колесов Д.В. Биология и психология пола. М., 2000.
5. Кон И.С. Психология половых различий // Вопросы психологии. 1999. № 2 С. 47-57.

ПРОБЛЕМА ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А.Г. Косенкова

Идея воспитания гражданственности личности, социальной значимости гражданских качеств остается одной из основополагающих при создании и дальнейшем функционировании государства. В нынешнее время все четче прослеживается тенденция к вхождению человека в мировое общественное пространство, все актуальнее становится термин «гражданин мира» [3]. Бла-

годаря этому границы понятий «гражданин» и «гражданственность» географически расширяются, а в общественно-политическом аспекте утрачивается значение верности и преданности интересам определенного политического сообщества или государства [8].

Гражданственность лежит в основе деятельности любого международного сообщества, так как людей объединяют, прежде всего, общечеловеческие и общегражданские ценности. С одной стороны понятия «гражданственность» и «политическая культура» признаются близкими по значению, идентичными, а с другой под понятием «гражданственность» понимается практическая составляющая политической культуры. Так же, гражданственность можно понимать совокупность духовно-нравственных качеств гражданина. В процессе толкования этого понятия возникает немало трудностей как теоретического, так и практического характера. Они появляются из-за исключительной сложности явления и неопределенности категории. Во многом это происходит благодаря отсутствию научно обоснованного определения гражданственности, не смотря на то, что на повседневном уровне гражданственность всем знакома и понятна.

В качестве выявления специфики отечественного подхода к сущности гражданственности показательно определение, которое дал этому понятию еще В.И. Даль. В «Толковом словаре живого великорусского языка» гражданственность определяется через «состояние гражданской общины; понятие и степень образования, необходимые для составления гражданского общества». Формирование личности происходит всегда под воздействием общественного давления. «Мера» развития гражданственности определялась тем, на сколько активно субъект участвует в социально-политических отношениях внутри государства и способствует укреплению общественного устройства. В истории народов есть не мало примеров, подтверждающих, что в политической и социальной сфере возможны кардинальные перемены (например, германский фашизм), которые могут произойти в результате духовного уничтожения личности. В подобных случаях гражданственность не имеет ничего общего с гуманизмом, духовностью и нравственностью.

И.И. Павлова называет гражданином человека, обладающего определенным набором прав и обязанностей и наделенного важной чертой характера – гражданственностью. По ее мнению, быть гражданином означает чувствовать личное участие во всем происходящем и быть ответственным за все изменения, происходящие в общественной жизни, а так же способствовать развитию прогресса [7].

Одним из определяющих качеств гражданина является гражданственность. Она определяется психологами и педагогами как интегральное качество личности, показывающее степень осознания субъектом своих прав и обязанностей, гражданского долга и ответственности перед обществом [2].

Выходит, для того чтобы формировать и развивать в человеке гражданственность, государству в лице общеобразовательной школы и родителей, необходимо приложить все усилия для создания благотворных условий для воспитания будущих граждан.

Проблема гражданского воспитания будущих граждан неоднократно поднималась в работах отечественных педагогов, однако, в отличие от Запада в России основной идеей была не гражданственность, а национальность. Доминирование политических факторов привело к усилению государственной власти, впоследствии это стало причиной зависимости населения страны от управленческого аппарата, а «государственность» стала личностной чертой русского гражданина.

Отечественный педагог П.Ф. Каптерев придерживается мнения, что «привычка гражданственности» и формирование твердых убеждений вырабатываются в семье. В первые рассуждения о различных общественных событиях, интересах и целях ребенок включается именно в семье. Естественно, существенное влияние на становление личности гражданина оказывает его окружение, близкие и семья [6].

В.А. Сухомлинский рассматривал формирование гражданственности на основе таких моральных качеств личности, как честность, трудолюбие, толерантность, бережное отношение к природе. Понятие гражданственности он определил как высший этап духовного развития, содержащий «корень убеждений, мыслей и чувств человека». В своих рассуждениях он возвращается к идее того, что нравственность является основой гражданского воспитания. В.А. Сухомлинскому принадлежит высказывание: «... Гражданственность – это прежде всего ответственность, долг – та высшая степень в духовной жизни человека, на которой он отдает себя служению идеалу» [9].

Тема гражданственности поднималась и в работах зарубежных мыслителей, так Дж. Зевин связывал гражданственность с патриотизмом и критическим мышлением, утверждая, что гражданственность представляет собой способность индивида критически воспринимать сложившуюся ситуацию в обществе, а так же оценивать реакционные решения правительства. Подобный подход позволяет личности составить собственное мнение, основанное на своих знаниях и образованности [4].

Так какие же качества личности позволяют говорить о степени сформированности гражданственности у субъекта. Многолетние наблюдения позволяют исследователей утверждать о том, что гражданственность – это многогранное понятие, которое включает в себя следующие гражданские качества:

- гражданский долг как осознанная система гражданских требований общества и государства, вызванных потребностями социальной необходимости и конкретными целями и задачами исторического этапа развития;

- гражданская ответственность как свойство личности, характеризующееся стремлением и умением оценивать свое поведение с точки зрения пользы или вреда для общества, соизмерять свои поступки с господствующими в обществе требованиями;

- гражданская совесть как способность личности к самоконтролю, проявляющемуся в виде осознания, переживания личностью своего отношения к нормам социальной среды, общества и соответствия своих поступков к этим нормам;

– гражданская активность как мера участия человека в решении общественно значимых задач, проявляющаяся в отношениях к обществу, труду и собственности, к другим людям, к самому себе; уважение и принятие прав и обязанностей;

– гражданское сознание как способ отношения к объективной действительности, опосредованный соответствующей формой деятельности человека;

– уважение к законам государства как способность воспринимать законы и готовность к их выполнению;

– чувство патриотизма и интернационализма как специфическое чувство любви к Родине, деятельность, направленная на служение интересам Отечества, уважая при этом суверенитет и национальную гордость других народов;

– адекватное отношение к делам государства и к делам собственным как способность человека с одинаковой мерой ответственности относиться к государственным делам и к делам собственным [5].

Опираясь на результаты научных работ Ф. Гринстайна, Д. Истона, Дж. Дениса большое внимание нужно уделять именно подрастающему поколению и молодежи [1]. Именно они являются субъектами и объектами гражданского образования, главным результатом которого является воспитание гражданственности.

Таким образом, на основе вышеизложенного, мы приходим к выводу, что основы гражданского воспитания, в т.ч. и гражданственности, закладываются начиная со школьной скамьи. Именно поэтому очень важно уделять максимальное внимание формированию личностных качеств будущего гражданина на протяжении всего его обучения.

Литература

1. Гаязов А.С. Общество, государство: воспитание гражданина. – Уфа: БГПУ, 2001. – 117 с.
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебн. пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
3. Евдокимова Е.Р. Воспитание гражданственности у подростков в условиях общеобразовательной школы на материале дисциплин социально-гуманитарного цикла: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Евдокимова Екатерина Романовна. – Магнитогорск, 2006. – 196 с.
4. Зевин Дж. Столкновение разных подходов к понятию гражданственности: трудности развития у учащихся критического мышления // Гражданское образование: содержание и активные методы обучения. – М., 1997.
5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учеб. пособие для пед. уч. заведений / Под ред. акад. РАО А.И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
6. Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1952. – 305 с.
7. Павлова И.И. Формирование гражданственности у подростков / И.И. Павлова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2000. – № 6 (19). – С. 139-150.
8. Политическая энциклопедия: В 2 т. – М.: Мысль, 1999. – Т. 1. Гражданственность. – 356 с.

КОНСТРУКТИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ПО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ И ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

М.В. Лисицкая, О.Н. Давыдкин

Важнейшей проблемой современного российского образования является духовно-нравственное и патриотическое воспитание детей. Наше государство столкнулось с переосмыслением общепринятых человеческих ценностей (ценностей семьи, истории родного государства). Все чаще на первое место выходят деньги, все больше развивается потребительская культура. Это является очень серьезной проблемой государственного масштаба, т.к. дальнейшее развитие российского общества зависит от молодого поколения, которое мы воспитываем.

Традиционно у русского человека в приоритете были любовь к России – своей Родине и любовь к семье. Эти чувства воспитывались в каждом ребенке с самого раннего детства. Большую роль в воспитании духовно-нравственного человека играла семья. К сожалению, современность диктует свои правила. Родители все больше внимания уделяют материальному положению, а воспитание детей отодвигается на второй план. Более того, некоторые современные молодые родители не представляют особой ценности в патриотическом воспитании. Из воспитания уходят семейные традиции, совместное посещение памятников Великой Отечественной войны и митингов, посвященных празднованиям Дня Победы, просмотры художественных и документальных фильмов о войне, чтение патриотической литературы, празднование государственных и народных праздников. Но несмотря на это, духовно-нравственное и патриотическое воспитание было и остается необходимым для каждого ребенка.

На сегодняшний день в нашей стране отмечен рост патриотического настроения. Это является важным моментом для дальнейшего планирования деятельности по формированию у детей необходимых качеств достойного гражданина нашего государства.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод о том, что каждое образовательное учреждение, независимо от того какая возрастная категория обучающихся в нем получает образование, должно создавать и воплощать в жизнь программы по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию. Чтобы у каждого воспитанника сформировалось трепетное отношение и любовь к своей малой родине и всему Отечеству в целом.

Педагогический коллектив обязан разработать такую воспитательную программу, реализация которой может привить любовь и уважение к своему

государству, проживающему в нем народу, к героическому прошлому, познакомить культурным и природным наследием. Особое внимание следует уделить участию семьи в реализации воспитательной программы. Примерные задачи, которые должна решать составленная воспитательная программа:

- формирование у воспитанников взгляда семью как на неотъемлемую часть Отечества;
- знакомство с обычаями и традициями русского народа;
- привитие бережного отношения к природе и ее ресурсам;
- создание необходимых условий для формирования чувства гордости за свое Отечество и его народ;
- формирование чувства сопричастности к истории своей Родины.

Чтобы реализовать данную программу необходимо пройти три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Подготовительный этап включает в себя следующее:

1) диагностика состояния и уровня духовно-нравственного и патриотического воспитания; интересы, запросы потребности не только обучающихся, но и их родителей. На данном уровне составителям программы следует использовать методы опроса, анкетирования и наблюдения. Именно обработка результатов свежих полученных данных позволит наиболее точно обозначить цель и задачи разрабатываемой программы.

2) определение целей и задач программы по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию;

3) подбор и разработка плана мероприятий, проведение которых будет способствовать решению поставленных задач и достижению определенной цели;

4) педагогическое совещание образовательного учреждения, оповещение о введении данной программы. Это необходимо для того, чтобы программа реализовывалась педагогическим коллективом на общешкольном уровне.

5) формирование актива из педагогических работников, которые в последующем будут координировать осуществление программы.

6) налаживание связей с учреждениями, которые помогут реализовать программу (ДК, музеи, библиотеки, патриотические клубы и т.д.)

Основной этап реализации программы включает в себя практические действия, проведение запланированных мероприятий. Особое внимание стоит уделить возрастной категории обучающихся. Целесообразно образовывать несколько возрастных групп и разработать для каждой определенный модуль (подпрограмму). Переходя от одного модуля к другому, возникает возможность постепенного приобщения к культурному и духовно-нравственному наследию нашего государства. Например, разделяя ученический коллектив средней школы, можно образовывать три группы: младшая группа – 1-4 классы, средняя группа – 5-9 классы, старшая группа – 10-11 классы. Подбор модулей для каждой группы будет выстроен следующим образом:

– младшая группа – «Моя малая родина: традиции и обычаи». В данном модуле ученики погружаются в изучение истории родного края, его культуры, традиций, обычаев, промыслов, ремесел, фольклора, семейных праздников и основ православной культуры.

– средняя группа – «Белгородчина заповедная». Работа в данном модуле подразумевает знакомство с символикой области, ее историческими и природными памятниками, архитектурным наследием.

– старшая группа – «Навечно в памяти народа». Данный модуль рассчитан на обучающихся более старшего возраста, т.к. содержит в себе исследовательские работы, посвященные подвигам защитников-земляков, истории Великой Отечественной войны на территории Белгородской области, в частности, Прохоровскому танковому сражению, созданию картотеки ветеранов Великой Отечественной войны, которые участвовали в защите родного края и Родины. Выполнение такой работы, на наш взгляд, будет способствовать воспитанию у детей чувства гордости за родной край.

• *Заключительный этап* основан на анализе выполненной работы по реализации и воплощению программы по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию. Особо следует проанализировать уровень и эффективность сотрудничества образовательного учреждения и родителей. Семья в итоге должна стать активным участником в выполнении программы. Приведенная примерная программа позволит формировать у обучающихся социально-личностные компетенции, а это является важнейшей задачей при реализации ФГОС.

Таким образом, оценить эффективность и результативность программы мы можем по трем аспектам: социальный, гражданский и патриотический + духовно-нравственный. Патриотический аспект + духовно-нравственный – формирование у детей патриотического чувства и гордости за свою семью, малую родину, Отечество, граждан. Уровень овладения знаниями о традициях, обычаях, вероисповедании; активная реализация прав гражданина Российского государства составляет в совокупности гражданский аспект. Совместное участие в воспитании духовно-нравственных и патриотических чувств семьи и школы помогает реализовываться социальному аспекту. Каждый ребенок увидит пример бережного отношения к своему государству и его истории, что в дальнейшем поспособствует достойному хранению культурного, традиционного, исторического наследия нашего Отечества.

Литература

1. Жариков А.Д. Растите детей патриотами. – М., 1980.
2. Жуковская Р.И., Виноградова Н.Ф., Козлова С.А. Родной край. – М., 1990.
3. Зеленова Н.Г. Мы живем в России. – М., 2007.

ДУХОВНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ «КНИЖНОСТИ» В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ

Р.А. Лопин, М.Р. Лопина

Русская культура, благодаря своей истории, имеет неповторимый облик, характеризующийся самобытностью, духовным богатством и многокрасочностью ее пространства. Центральное место в ней всегда занимала книга – как «одно из сложнейших» и «важнейших... достижений человеческой культуры» [12], «самый великий хранитель и двигатель человеческой культуры» [9, с. 36] «древнейшая и наиболее эффективная форма сохранения коллективной памяти» [16, с. 13].

Русскую культуру по праву именуют «культурой книжности», книга в ней занимает центральное место с самого начала ее формирования. Христианство, открыв славянским народам новый взгляд на мир, подарило им, благодаря деятельности святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, самую совершенную на тот момент письменность, позднее в истории именуемую «церковно-славянской», которая и в настоящее время является корневой системой русского и других славянских языков. День памяти святых Кирилла и Мефодия, 24 мая, многие славянские государства отмечают как дату начала собственной культуры.

Выбор направления в образовании и воспитании на Руси во многом был также определен выбором государственной религии [4, с. 13], ставшей для русской цивилизации культуuroобразующей. Этот выбор являлся отправной точкой в развитии самой русской культуры [10, с. 257]. В данный период «Русь в процессе своего культурно-государственного формирования усвоила самый прогрессивный принцип организации жизнестроительства на основе опыта Византийской империи» [11, с. 81]. Это явилось важным фактором успешного развития образования в Древней Руси, во многом ориентировавшегося на византийскую образовательную модель, но в процессе развития приобретавшего свои характерные, национальные черты, основной из которых было единство книжного и богослужебного языков в просвещении [4, с. 13].

Начало делу организации государственного образования было положено кн. Владимиром. Эпоха его правления «была ключевым моментом для государственного становления православной Руси» [11, с. 81]. К преобразованиям кн. Владимира можно отнести и тот факт, что еще задолго до него кн. Ольга «устроила» в Киеве школы, в том числе и школы для девочек [13, с. 484]. Впоследствии дело организации государственного образования было продолжено Ярославом Мудрым, получившим прозвище «Ограмотитель», учредившим в 1030 г. школу для детей старост и духовных лиц в Новгороде [4, с. 13]. Основными предметами в ней были: чтение, письмо, церковное пение, основы христианского вероучения и счет [2, с. 21]. Существовали также школы с особой направленностью – для подготовки людей к государственной и церковной деятельности. Одной из таких школ была школа, действовавшая при Киево-Печерском монастыре. В ней изучались бо-

гословие, философия, риторика, грамматика, исторические сочинения, произведения античных авторов, естественнонаучные и математические труды [3, с. 129]. Центрами культуры и просвещения были монастыри, хранившие историческую память [7, с. 399]. В их стенах создавались великие памятники литературы.

Особое уважение к книге, к книжному слову как источнику просвещения наблюдалось на Руси с самого раннего этапа установления образования, так как книга воспринималась как источник Слова – носителя премудрости Божией. Книгами, служащими учебными пособиями, в начале формирования образования были Священное писание, Псалтирь, а также пришедшие из Византии жития святых, поучения, притчи и др. Позднее использовались в учебном процессе творения русских авторов, такие как «Изборник Святослава», «Печерский патерик», «Поучение Владимира Мономаха детям» и др.

О довольно высокой грамотности населения Руси свидетельствуют частые находки берестяных грамот, обнаруженных при археологических раскопках в Новгороде, Смоленске, Пскове и других городах [14, с. 18]; надписи, нанесенные на предметы [18, с. 204]; так называемые «граффити» – надписи, сделанные на стенах соборов и церквей [8], содержащие в себе размышления о жизни, жалобы, молитвы; а также рисунки, оставленные детьми [6, с. 62]. Следует отметить, что письмо на бересте было распространенным явлением. Береста использовалась не только в учебном процессе и бытовой переписке, но и могла быть важным документом. Не случайно в юридических документах Руси XIV-XV вв. встречается выражение «на луб положили», то есть «записали на коре» [13, с. 486]. Даже тот факт, что библиотеки на Руси появляются в период формирования и начала развития Древнерусского государства, свидетельствует о накоплении большого количества книг к этому времени, а как следствие – о высокой культуре и грамотности русского народа.

Считается, что первой библиотекой на Руси была библиотека при Софийском соборе в Киеве, основанная кн. Ярославом Мудрым и открывшаяся примерно в 1037 г. Благодаря его деятельности были открыты отечественные книжные мастерские, в некоторых из них трудились переводчики, а в других происходило размножение переведенных трудов. Второй называют библиотеку при Софийском соборе в Новгороде, построенном в 1045-1051 гг. новгородским кн. Владимиром, сыном кн. Ярослава Мудрого. Также сохранились сведения о частных библиотеках и о собраниях книг при храмах и монастырях, которые возводились на Руси повсеместно. По результатам исследований, «...совокупный объем книжного фонда Древней Руси с 988 г. до середины XIII в. составлял 130-140 тыс. томов. При этом в обращении находилось не менее 90 тыс. богослужебных книг. В целом на Руси было построено и снабжено книгами около 10 000 церквей, в том числе примерно 300-500 церквей при монастырях» [5, с. 53]. Исторически грамотность на Руси имела более широкое распространение, чем в Западной Европе.

В период с XIII до середины XV вв. Русь вынесла множество войн, татаро-монгольское нашествие. Это не могло не отразиться на сохранности

книжного наследия. Вследствие этих событий на юго-востоке, в центре и отчасти в западных областях Руси не сохранились книги домонгольского периода, погибли многие монастырские библиотеки, были разграблены храмы, в том числе Софийский собор в Киеве. Сохранились большей частью те библиотеки, которые находились на территории северных земель. К ним можно отнести библиотеки при Кирилло-Белозерском и Соловецком монастырях, соборная Троице-Сергиева и Волоколамского монастырей и др.

Укрепление Московского государства дало толчок для дальнейшего развития образования: стали возникать многочисленные приходские и частные школы, где могли обучаться дети и ремесленников, и купцов, была создана система образования, по результатам решения Стоглавого собора 1551 г.

В XVI в. монастырские собрания были основным типом библиотек, даже после появления печатной книги, в это время встречались крупные собрания и у именитых бояр (библиотека кн. Андрея Курбского и др.). Среди личных царских библиотек в отечественной истории особо выделяется легендарная библиотека Иоанна IV Грозного. Большой интерес вызывает фонд центральной библиотеки Русской Православной Церкви, которая была создана в Москве в XVI в., называемая «Патриаршей». Из сохранившейся описи книг, сделанной патриархом Никоном, известно, что фонд этой библиотеки составлял на 1658 г. 1300 рукописей, среди них были и произведения античных авторов: Гомера, Софокла, Еврипида и др. [5, с. 98].

С середины XVII в. стали открываться школы, созданные по образцу европейских грамматических школ. Они давали и светское, и богословское образование. В это время образование носило внесловесный характер [8]. В XVII в. очень высок был интерес к истории, это направление было вторым по востребованности, первым оставалась религиозная литература, также становится популярным научное знание, что обусловило появление отечественных книг, специализированных на какой-либо области.

О грамотности на Руси как массовом явлении говорят и приходо-расходные книги, замена уставного письма скорописью. Объем изданий, вышедших из Печатного двора за вторую половину XVII в., может дать представление о широком распространении учебных книг, народной грамотности – было изготовлено «более 300 тыс. букварей и около 150 тыс. церковных учебных книг» [5, с. 97].

В XVIII в., с эпохи Петра I, начинают активно развиваться российские науки. До этого Русь накапливала различные знания прикладного характера об окружающем мире. Теоретической осмысленности и попыток привести знания в стройную систему не было, они вырабатывались опытным путем под влиянием практических потребностей [3, с. 126]. Особым событием XVIII в. считается учреждение Петром I в 1714 г. первой государственной библиотеки в России, которая размещалась в его резиденции – Летнем дворце. К 1725 г. фонд этой библиотеки составлял 12 тыс. томов [5, с. 139]. В это время также возникают библиотеки специализированных учебных заведений, университетские библиотеки, библиотеки научные и др.

Высокий уровень грамотности населения, его любовь к учению и книгам можно увидеть в многочисленных описаниях городов XIX в. Кроме того, книги «жили» и в сельской местности. В XIX в. и ранее книги доставлялись в деревни офенями (коробейниками) – бродячими разносчиками товара [7, с. 401]. Не были редкостью и книжные лавки, ряды [1, с. 352], на которых как горожане, так и специально приехавшие сельские жители могли приобретать заинтересовавшие их издания.

В XX в., история которого сложна и неоднозначна, книга, народная грамотность традиционно для отечественной культуры играют важнейшую роль. Со временем книга приобрела функции, раскрывающие в полной мере ее значимость как культурного явления. Кроме того, в XX столетии формируется так называемый книжный рынок, существующий и в настоящее время.

Сегодня наравне с печатными существуют электронные книги, аудио версии, сетелитература, развита система СМИ. Развитие цифровых технологий отразилось на статусе книги, ее значении. Книга постепенно теряет звание ведущего носителя знаний, хранителя информации, «мудрого наставника», «души народа». Это проблема современности, требующая особого внимания. В.В. Путин, участвуя в Российском литературном собрании, проходившем 21 ноября 2013 г. в Российском университете дружбы народов, отметил: «... книга перестала играть важную роль в жизни общества». По его мнению, об этом может свидетельствовать «падение уровня общей культуры, <...> смещение, искажение ценностных ориентиров и скудость современного разговорного языка» [17]. «Главная... общая тревога – это сегодняшнее падение интереса к книге, особенно среди молодежи. Наша страна – некогда самая читающая в мире – уже не может претендовать на это почетное звание. По статистике, российские граждане отводят чтению книг в среднем лишь 9 минут в сутки. Причем, отмечается тенденция сокращения и этих 9 минут», – отметил Президент [17], предав в своих словах большое значение вопросу привития любви к чтению среди молодежи, что крайне важно для поддержания уровня общей культуры российского общества. Год 2015 указом президента Российской Федерации № 426 от 12 июня 2014 г. назван «Годом литературы» «в целях привлечения общества к литературе и чтению» [19]. В этом книга играет основополагающую роль. Служа проводником между поколениями, кладезем мудрости, она и сегодня формирует национальную культуру, в частности, русскую.

Литература

1. Белоусов И.А. Ушедшая Москва // Московская старина: Воспоминания москвичей прошлого столетия / Общ. ред., предисл. и прим. Ю.Н. Александрова. – М.: Правда, 1989. – С. 316-387.
2. Березовская Л.Г. Введение в историю русской культуры: Учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 432 с.
3. Бессарабова Н.В. Культурология: курс лекций – М.: МГИ им. Е.Р. Дашковой, 2010. – 228 с.
4. Бородина А.В. Культурное влияние Византии и формирование русского национального стиля – М.: Чистые пруды, 2006. – 32 с.
5. Володин Б.Ф. Всемирная история библиотек – СПб.: Профессия, 2002. – 352 с.

6. Головашин В.А. Очерки истории русской культуры (Культурология): Учеб. пос. В 3 ч. Ч.2 – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004. – 240 с.
7. Громыко М.М., Буганов А.В. О воззрениях русского народа – М.: Паломник, 2000. – 544 с.
8. Леонтьев А.А. История образования в России от Древней Руси до конца XX века [Электронный ресурс] – URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200103304>.
9. Лихачев Д.С. Книга или телеэкран? // Наше наследие. – 1990. – № 1(13). – С. 36
10. Лихачев Д.С. Крещение Руси и государство Русь /// Новый мир. – 1988. – №6. – С. 249-258.
11. Лопин Р.А. 1150 лет российской государственности – современный концепт национального единства России // Общественно-научный журнал «Белгородское солидарное общество». – 2012. – №1. – С. 75-90.
12. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Беседа 14. Письмо, дневник, книга. [Электронный ресурс] – URL: <http://alboria.ru/video/video.mail.ru/mail/gridasovsm/19971/index.htm>.
13. Мединский В.Р. О русской демократии, грязи и «тюрьме народов» – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. – 624 с.
14. Михайлов Г.Н. История России – СПб.: Издательский дом «Литера», 2013. – 256 с.
15. Паттерсон Дж. Земля Библии // Библейская энциклопедия. – М.: «Первая обзорная типография», 1995. – С. 9-20.
16. Потоцкая Л.П. Что читают дети // Слово. – 1990. – № 1.1-88. – С. 12-15.
17. Российское литературное собрание: Президент России [Электронный ресурс] – URL: <http://www.kremlin.ru/news/19665>.
18. Сапунов Б.В. Книга в России в XI-XIII вв. – Л.: «Наука», 1978. – 241 с.
19. Указ Президента РФ от 12.06.2014 № 426 «О проведении в Российской Федерации года литературы»: Президент России [Электронный ресурс] – URL: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;3636988>.

СОВРЕМЕННЫЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Ю.В. Луханина, Н.В. Репина

В статье внимание будет обращено на такую оздоровительную технологию как ритмическая гимнастика для детей младшего школьного возраста.

Низкая физическая активность является одним из факторов риска здоровья детей школьного возраста, которая снижается с приходом в школу и продолжается все больше снижаться от младших классов к старшим. Нехватка активности ухудшает состояние здоровья ребенка и нарушает защитные функции организма. Это связано с большими умственными нагрузками, как в школе, так и при выполнении постоянно растущего числа домашних заданий.

По данным научно-исследовательского института гигиены и профилактики заболеваний детей, за последние годы состояние здоровья учащихся младшего школьного возраста ухудшилось: увеличилось число детей, имеющих различные отклонения в состоянии здоровья с 61,8% до 70,0% и хронические заболевания с 14,9% до 18,0% и уменьшилось количество полностью здоровых с 24,0% до 16,2% [3, с. 63].

На сегодняшний момент из большого количества оздоровительных занятий ритмическая гимнастика является наиболее актуальной.

Возможность применить ритмическую гимнастику довольно широка, выбор упражнений велик, и под хорошим контролем учителя она является как оздоровительным и воспитательным направлением в развитии личности ребенка. Главная задача состоит в том, чтобы укрепить здоровье ребенка, поддерживать на высоком уровне его физическую и умственную работоспособность. Упражнения ритмической гимнастики можно использовать во многих формах организации физической культуры, например как разминку, общую подготовку в тренировочных занятиях разных видов спорта, а так же во всех формах организации физической культуры в школе. Данная технология отличается тем, что темп и интенсивность движений задается ритмом специальной музыки. В зависимости от того как применяются упражнения ритмическая гимнастика может носить оздоровительный, атлетический, смешанный или танцевальный характер. Упражнений большое количество и все они по-разному влияют на организм. Например, прыжки и бег воздействуют на сердечнососудистую систему и развивают выносливость, наклоны и прыжки воздействуют на двигательный аппарат и так далее [2, с. 123].

Такие упражнения направлены на воспитание у детей ритма движений, способствуют развитию у них пластичности. Слушая музыку, занимающиеся воспроизводят ее темп, характер и ритм движениями различных частей тела по заранее указанной форме, применяя разные по длительности движения и сочетая их во времени и пространстве. Определяют содержание и направленность занятий ритмической гимнастикой задачи, стоящие перед учителем. Основными задачами следует считать: развитие гибкости, координации движений, силы, выносливости, быстроты; повышение работоспособности; медицинский подход в формировании правильной осанки и улучшении психического состояния учащихся; развитие пластичности, чувства ритма, музыкальности. Решается одна из главных задач, которую ставит перед собой учитель физической культуры: привить потребность в постоянных занятиях и повысить интерес к урокам физической культуры [4, с. 93].

Специалисты отмечают, что данные упражнения оказывают большое влияние на развитие и воспитание детей разного возраста. Такая гимнастика позволяет развивать самостоятельность, внимание, жизнерадостность, находчивость и уверенность движений. Ритмическая гимнастика должна носить игровую направленность.

Эта технология является прекрасным средством для гармоничного развития личности ребенка, развития двигательных способностей, повышения уровня физической подготовленности. Для повышения интереса к занятиям лучше всего применять упражнения творчески. В то же время выполняется одно из существенных требований к современному уроку – это сочетание образовательной направленности с достижением его высокой моторной плотности, динамичности и эмоциональности. Привычка к физической культуре должна быть сформирована еще в дошкольный период. Нужда детей в физической активности, как сказано выше, больше всего реализуется в игре.

Главным побудителем игры является приятность и удовольствие расхода накопившихся сил. Поэтому добавление игровых элементов делает занятия ритмической гимнастикой интересными для детей. Гимнастика дает ребенку естественную непринужденность и уверенность, в значительной мере обусловленную сознанием власти над движениями своего тела. Главным результатом занятий ритмической гимнастикой будет воспитание железной внутренней дисциплины, причем это достигается не интенсивной утомительной работой, а деятельностью, которая приносит радость ребенку, отвечающей природным склонностям его к ритму, движению, красоте [1, с. 156].

В заключение можно сказать, что такая технология как ритмическая гимнастика помогает не только физическому развитию детей, но и оказывает огромное влияние на общее развитие школьника.

Литература

1. Забудко И.П. Организация и проведение занятий физической культуры // Физическая культура в школе. – 2004. – № 5. – С. 11-27.
2. Назаренков Л.Д. Оздоровительные основы физических упражнений. – М., 2004. – 231 с.
3. Попов Е.Г. Общеразвивающие упражнения в гимнастике. – М., 2010. – 67 с.
4. Рипа М.Д., Велисиченко В.К., Волкова С.С. Занятия физической культурой со школьниками. – М., 2009. – 196 с.

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Н.В. Мартынова

Сегодня дополнительное образование детей по праву рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе.

Учреждение дополнительного образования детей – это новый тип образовательного учреждения, имеющий свою специфику и задачи в едином образовательном пространстве.

Система дополнительного образования детей формируется и развивается как многомерное образовательное пространство с взаимопроникающими и расширяющимися сферами деятельности воспитанников – такое пространство, которое дополняя функциональность основного образования, расширяет и углубляет знания детей в интересных для них формах; способствует овладению ими различными формами познавательной деятельности и усилению их мотивации к учебе;

– обеспечивает дополнительные возможности для раскрытия и развития способностей ребёнка в различных видах деятельности и, прежде всего, в художественно – творческой;

– всемерно способствует самовыражению, развитию творческой активности, самоопределению и ускоряет формирование умений делать осознанный и ответственный выбор;

– обеспечивает эффективность воспитательной работы, которая реализуется как системная, целостная деятельность по формированию духовно – нравственной, всесторонне развитой личности;

– расширяет сферы творческой работы детей и обеспечивает совершенствование отношений в звеньях «ребёнок – педагог» и «ребёнок – ребёнок»;

– способствует установлению отношений в духе доброжелательности, взаимопомощи и сотрудничества, формированию коллектива;

– повышает эффективность и расширяет возможности спортивно-оздоровительной работы, позволяет интересно и содержательно организовать досуг детей и активно влиять на реализацию их здорового образа жизни.

В настоящее время система дополнительного образования детей переживает период становления. Не имея государственных требований, обязательных для исполнения, она наделена правами самостоятельного определения смыслов и ценностей своей деятельности, исходя из интересов детей и с учетом специфики его свободного времени.

На сегодняшний день можно сформулировать ряд проблем системы дополнительного образования.

Конкурентоспособность традиционных форм дополнительного образования детей неуклонно снижается в силу развития новых привлекательных возможностей досуга. Дети, в отличие от периода 30-летней давности, обладают широкими возможностями выбора развлечений и других форм интересного времяпрепровождения, не требующих серьезных усилий.

Становится актуальным вопрос о разработке и внедрении в практику новых форматов предоставления образовательных услуг;

Наращение социальных проблем на фоне снижения финансовых возможностей местного самоуправления будет укреплять мнение о дополнительном образовании как об избыточной роскоши. В ситуации финансового кризиса не исключен сценарий резкого сокращения Системы, в результате которого выживут только программы, имеющие сильную общественную поддержку. Следовательно, программы дополнительного образования могут быть стабильными только в случае их очевидной социальной значимости.

У системы будет появляться всё больше конкурентов в негосударственном секторе, которые будут давать детям более профессиональную подготовку. Программы негосударственных учреждений дополнительного образования уже сегодня являются более гибкими, чем традиционные программы муниципальных учреждений. Такие программы за короткое время решают локальные проблемы в образовании ребенка: подготовка к поступлению в школу, вуз, обучение работе на компьютере, развитие коммуникативных навыков. Эти программы дают ответ на проблемы, актуальные для родителей, – проблемы, которые необходимо решить за короткий срок, и поэтому родители согласны за это платить. Дополнительное образование в негосударственном секторе можно считать состоявшимся. Оно, несомненно, будет откликаться на конъюнктуру рынка образования гораздо лучше, нежели традиционные дома творчества, чье выживание не зависит от платных услуг.

По отношению к общей системе образования дополнительное выступает подсистемой, но одновременно оно может рассматриваться как самостоятельная образовательная система, так как обладает необходимыми качествами, целостностью и единством составляющих ее элементов, которые имеют определенную связь друг с другом, это целостная, разноуровневая, многоступенчатая система, которая отличается открытостью и вариативностью.

В настоящее время система дополнительного образования находится в стадии развития, преодолевая сложности (недостаточное финансирование, нехватка квалифицированных кадров, недостаточная разработанность методического обеспечения и др.). Одновременно в обществе растет понимание необходимости восстановления духовных основ жизни, сохранения и приумножения культуры своего народа. Увеличивается роль психологического, личностного фактора в жизни и профессиональной деятельности, приходит осознание важности постоянного самообразования и творческого совершенствования, становление активной жизненной позиции.

Литература

1. Березина В.А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: учеб. пособие / В. А. Березина. – М.: Диалог культур, 2007. – 512 с.
2. Бруднов А.К. От внешкольной работы к дополнительному образованию / А. К. Бруднов // Внешкольник. – 1996. – № 31. – С.2.
3. Краснова С.Н. Дополнительное образование в становлении активной жизненной позиции старшеклассников: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Бирск, 2004. – 191 с.
4. Новичков В.Б. Роль и место дополнительного образования в воспитании юного москвича / В. Б. Новичков // Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования. – М.: МИРОС, 1997. – 207 с.
5. Пель В.С. К истории создания и развития системы дополнительного образования в российской воспитательной системе / В. С. Пель // Проблемы педагогического образования: сб. науч. ст. – М., 1999. – С. 50.
6. Щетинская А.И. Совершенствование процесса дополнительного образования в современных условиях: науч.-метод. пособие / А. И. Щетинская. – Оренбург: ОЦДЮТ, 1997. – 100 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО ШКОЛЫ И ДЕТСКОЙ БИБЛИОТЕКИ

С.В. Морозова

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определяет цели, задачи, принципы развития и воспитания личности, систему базовых национальных ценностей [1, с. 12-22].

На Земле есть три главные ценности – это хлеб, чтобы народ всегда был здоров и силен, женщина, чтобы не обрывалась нить жизни, и книга, чтобы не заканчивалась связь времен. Во все времена книга была и остаётся одним из лучших средств воспитания человека. Сегодня много говорят о чтении. Заставить читать нельзя, чтением надо увлечь! Пробудить интерес к

чению лучших книг и талантливо их прочесть – задача взрослых. Своё участие в этом процессе я, как учитель, вижу в создании благоприятных условий для приобщения детей к чтению.

В современных условиях без социально-педагогического партнерства субъекты образовательного процесса не способны обеспечить полноценное духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся.[1, с. 20] Для решения этой задачи мы выстроили педагогически целесообразные партнерские отношения с центральной детской библиотекой и семьей. Библиотеки как самые доступные учреждения культуры создают благоприятные условия для духовного становления юного читателя, приобщая его к чтению. В.А. Сухомлинский утверждал: «школа становится очагом духовной жизни, если учителя дают интересные и по содержанию и по форме уроки... Но замечательные блестящие уроки есть там, где имеется еще что-то замечательное, кроме уроков, где имеются и применяются самые разнообразные формы развития учащихся вне уроков» [2, с. 18]. Сотрудничество с библиотекой заключается в создании единого читательского пространства при продуктивном взаимодействии школы, библиотеки и семьи. Путем согласования программ разработан совместный проект «Библиотека плюс школа», который реализуется в течение многих лет. Проект «Библиотека плюс школа» включает мероприятия в школе и библиотеке: уроки литературного чтения, внеклассное чтение, а также внеурочную деятельность. Эта форма совместной работы оказалась эффективной и продуктивной, способствует воспитанию и развитию личности ребенка, обеспечивает поддержку его духовной жизни. В рамках общеобразовательной программы «Литературное чтение» на базе библиотеки проходят уроки в нестандартной форме: исследования, конкурсы, концерты, конференции, интегрированные уроки.

Сейчас начальная школа перешла на обучение по ФГОС II-го поколения, которые дают возможность проводить на базе библиотеки занятия внеурочной деятельности «В мире книг». Эти занятия проводятся в групповой форме, позволяют детям прочитать много произведений различных жанров, узнать больше об авторах. Дети объединяются по интересам, готовят творческие задания, инсценировки, выступают с сообщениями, проводят обсуждения книг, готовят презентации, приобщают сверстников к активному чтению. Активный читатель становится творческим читателем, из разряда массового он переходит в индивидуального читателя и приходит в библиотеку не только с классом, но и с родителями [3, с. 285].

Совместная работа развивает творческую активность и самостоятельность детей, создавая предпосылки для исследовательской деятельности. На базе центральной детской библиотеки работает НОУ «Книголюбы». Результатом работы являются исследовательские работы «Наш класс», «Читающая семья», «Женский русский народный костюм», «Пасха Красная», «Мои друзья – книги», «Соль: друг или враг?».

Несомненно, формирование человека читающего невозможно, если таковой не является его семья. Именно в лице родителей я обрела надёжных помощников, углубляющих любовь к книгам и самостоятельному чтению.

Для родителей составлены рекомендации «Как приучить ребёнка к чтению» (советы для родителей), «Читайте вместе с детьми» и т.д. Каждой семье вручена специальная памятка «Научите ребёнка любить книгу». С участием родителей в классе создан уголок внеклассного чтения, в котором оформляются книжные выставки, дан рекомендательный список, советы юному читателю. Частыми гостями родительских собраний являются библиотекари, которые рассказывают родителям о пользе семейного чтения, как воспитать талантливого читателя, знакомят с читательской активностью класса в целом и т.д. Интересно проходят совместные мероприятия для детей и родителей. Многолетнее совместное сотрудничество школы и центральной детской библиотеки имеет положительные результаты: мои ученики читают, читают с удовольствием. По результатам анкетирования, книга занимает достойное место в перечне ежедневных досуговых занятий учащихся класса. Класс неоднократно признан победителем муниципального конкурса в номинациях «Самый начитанный класс», «Самый читающий класс». Совместный опыт работы школы и центральной детской библиотеки города Губкина по организации внеурочной деятельности представлен на муниципальном семинаре учителей начальных классов «Механизм реализации ФГОС НОО на основе УМК «Перспективная начальная школа» и УМК «Школа России». Надеюсь, что нравственные ориентиры, изложенные в художественной литературе, станут основой духовного роста моих учеников. В наш век полноценным читателем надо успеть стать в детстве, иначе жизнь может не оставить для этого времени.

Литература

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишко В.А.. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2011.
2. Сухомлинский В.А. Многообразие отношений между учениками разного возраста в школьном коллективе. – М.: Молодая гвардия, 1975. –
3. Тихомирова И.И. Как воспитать талантливого читателя. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2009.

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.Н. Мясищева, К.В. Шиловских

Здоровый образ жизни создается и в семье, и в школе. Под общим контролем должны быть учебная нагрузка, режим дня, питание, двигательная активность, закаливающие процедуры, нервные нагрузки, психологический климат дома, в школе и в классе, взаимоотношения родителей и детей, учеников и учителей, виды и формы досуга, развлечения и интересы [3].

В законе РФ «Об образовании» (ст. 2) среди принципов государственной политики в области образования первоочередным назван принцип гуманистического характера образования, приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. В ст. 51 «Охрана здоро-

вья обучающихся, воспитанников» определено, что образовательные учреждения создают условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся, воспитанников. Учебная нагрузка, режим занятий обучающихся, воспитанников определяется уставом образовательного учреждения на основе рекомендаций, согласованных с органами здравоохранения [8].

Однако исследования последних лет показывают, что около 30-35 % детей приходит в 1-ый класс с теми или иными отклонениями в состоянии здоровья. Среди выпускников школ уже более 80 % нельзя назвать абсолютно здоровыми. Напрашивается вывод, что образовательные учреждения здоровьe детям не прибавляют, а даже, наоборот, забирают. Конечно, проблема охраны здоровья детей и подростков – проблема комплексная, и сводить все аспекты ее только к учебному заведению было бы неправильно. Но, в тоже время, анализ структуры заболеваемости учащихся убедительно показывает, что по мере обучения в школе растет число болезней дыхательных путей, патологий органов пищеварения, нарушение осанки, заболеваний глаз, пограничных нервно-психических расстройств и т.д. Подобные состояния здоровья не только результат длительного неблагоприятного воздействия социально-экономических и экологических факторов, но и ряда таких педагогических факторов, как:

- стрессовая тактика авторитарной педагогики;
- интенсификация учебного процесса (постоянное увеличение темпа и объема учебной нагрузки);
- раннее начало дошкольного систематического обучения;
- несоответствие программ и технологий обучения функциональным и возрастным особенностям учащихся, несоблюдение элементарных физиолого-гигиенических требований к организации учебного процесса;
- недостаточная квалификация педагогов в вопросах развития и охраны здоровья ребенка;
- массовая безграмотность родителей в вопросах сохранения здоровья детей;
- существенные недостатки в действующей системе физического воспитания и в работе медицинских служб.

В связи с этим одной из приоритетных задач системы образования должно стать создание условий для сохранения и укрепления здоровья детей, формирование у них отношения к здоровью как к главной человеческой ценности [2].

Основными условиями укрепления здоровья младших школьников во внеурочной деятельности является:

- формирование ценности здоровья и здорового образа жизни младшего школьника;
- нормализация учебной нагрузки;
- создание условий совместной деятельности школы и семьи по формированию культуры здорового образа жизни учащихся, их родителей, педагогов,
- необходимым условием гармоничного развития личности младшего школьника является достаточная двигательная активность [10].

Последние годы, в силу высокой учебной нагрузки в школе и дома и других причин, у большинства школьников отмечается дефицит в режиме дня, недостаточная двигательная активность, обуславливающая появление гипокинезии, которая может вызвать ряд серьёзных изменений в организме младшего школьника [9].

Исследования гигиенистов свидетельствуют, что до 82-85% дневного времени большинство учащихся находится в статическом положении (сидя). Даже у младших школьников произвольная двигательная деятельность (ходьба, игры) занимает только 16-19% времени суток, из них на организованные формы физического воспитания приходится лишь 1-3%. Общая двигательная активность детей с поступлением в школу падает почти на 50%, снижаясь от младших классов к старшим.

Школьникам не только приходится ограничивать свою естественную двигательную активность, но и длительное время поддерживать неудобную для них статическую позу, сидя за партой или учебным столом [2]. Малоподвижное положение за партой или рабочим столом отражается на функционировании многих систем организма школьника, особенно сердечно-сосудистой и дыхательной. При длительном сидении дыхание становится менее глубоким, обмен веществ понижается, происходит застой крови в нижних конечностях, что ведёт к снижению работоспособности всего организма и особенно мозга: снижается внимание, ослабляется память, нарушается координация движений, увеличивается время мыслительных операций [11].

Большую часть своего времени бодрствования школьники вынуждены проводить сидя за рабочим столом, просмотр телепередач, компьютерные игры усугубили обездвиженность детей, и поэтому некоторые из них страдают от гиподинамии – это нарушение функций организма (опорно-двигательного аппарата, кровообращения, дыхания, пищеварения) при ограничении двигательной активности, снижении силы сокращения мышц. Следствием гиподинамии могут стать ожирение и атеросклероз.

Основной профилактикой является движение, физические нагрузки и здоровый образ жизни, так как курение и другие вредные привычки всегда только усугубляют состояние [6].

Три урока физкультуры в неделю не компенсируют недостаток двигательной активности. В тоже время нередки и случаи низкой эффективности занятиями физическими упражнениями. На уроке физкультуры в школе дети разделены на три группы: основная, подготовительная и специальная медицинские группы. Последние две группы выделяются по медицинским показаниям (различные заболевания в стадии компенсации, субкомпенсации и прочее). В основную группу автоматически попадают учащиеся, не относящиеся к этим группам, и именно с ними проводятся занятия по утвержденным программам. Это так называемые «практически здоровые дети». В то же время истинное их состояние здоровья практически не определяется, в лучшем случае о нем судят по показателям физического развития детей [1].

Поэтому, учитывая все выше сказанное, мы хотим рассказать об особенностях формирования представлений о здоровом образе жизни во внеурочной деятельности.

Говоря о массовости физкультурной, спортивной работе, имеют в виду количество учащихся, привлеченных к занятиям. По форме организации занятий физическими упражнениями выделяют:

1. Массовые мероприятия – с охватом сразу большого числа участников, например массовые игры, соревнования, различные развлечения.

2. Секционные, кружковые занятия, охватывающие ограниченное число учащихся, отдельные группы.

3. Индивидуальные занятия.

К внеурочным относят все формы коллективных и индивидуальных занятий до начала уроков, в режиме школьного дня и по окончании уроков, включая занятия во внешкольных учреждениях.

Во время перерыва между уроками надо предоставлять детям возможность для активного отдыха, чтобы в теплое время года они могли выходить во двор школы, а в холодное время года поиграть в заранее проветренной рекреации.

Играют дети самостоятельно небольшими группами. Затевают массовые игры и соревнования не следует.

В режим школьного дня входит гимнастика до уроков. Для воспитания навыков гигиены и физической культуры она менее эффективна, чем утренняя гигиеническая гимнастика: выполняется в школьной форме, после утренней гимнастики и водных процедур, после завтрака и прогулки по дороге в школу. Поэтому основная роль гимнастики до уроков в школе – содействовать организации учащихся к началу первого урока.

Физкультминутки в процессе уроков, часы здоровья и подвижные перемены полезны учащимся не только младшего школьного возраста, но и, может даже в большей степени, среднего и старшего возраста, поскольку у старшеклассников больше уроков и чаще возникают различные нарушения осанки, близорукость [5].

В соответствии с указанием Министерства просвещения каждая школа ежемесячно проводит «Дни здоровья», отменяя в эти дни уроки. «Дни здоровья» должны всецело быть использованы для активного отдыха учащихся на свежем воздухе [4].

Внеурочная деятельность организуется для участия в ней детей. Внеурочная деятельность должна развивать навыки самостоятельной работы учащихся. Занятия должны быть неустойчивыми для детей, обеспечивать переключение с одних видов деятельности на другие, способствовать укреплению здоровья и физическому развитию младших школьников.

Формы внеурочной деятельности не являются раз и навсегда установившимися. В связи с меняющимися интересами школьников, улучшения материальной базы школ и квалификации учителей и тренеров могут возникнуть разные варианты организации внеурочной деятельности [7]. В настоящее время наиболее распространены физкультурные, спортивные и туристические кружки [1].

Внеурочная работа со школьниками должна удовлетворять следующим педагогическим требованиям, воспитательная направленность заключается в разностороннем развитии личности школьников, физическое воспитание должно быть направлено на формирование у учащихся таких качеств как сознательное отношение к своему здоровью и физическому развитию; требованиям общественной гигиены; интерес к физической культуре и спорту; умение заниматься ими; потребность в регулярных физических упражнениях; развитие ловкости, силы, выносливости и быстроты в различных видах физической работы.

Во внеурочные и внешкольные занятия нужно привлекать всех ребят и чтобы еще больше развить их талант, неуспевающих – чтобы подтянуть, недисциплинированных, нуждающихся во внимательном и индивидуальном подходе – чтобы привить им стремление работать в коллективе [5].

Занятия должны быть интересными, увлекательными для детей. Чтобы физическая активность не была утомительной, следует разнообразить упражнения, методы обучения, как можно красивее оборудовать залы и площадки, чаще проводить занятия на местности и свежем воздухе.

Таким образом, занятия физической культурой во время внеурочной деятельности по своему содержанию и методике должны быть сильными для детей, соответствовать их физическому интеллектуальному развитию. Если это требование не соблюдается, снижается эффективность занятий, могут возникнуть ухудшения в состоянии здоровья детей. Необходимо также учитывать индивидуальные особенности развития детей, их наклонности и способности.

Литература

1. Авраменко В.А. Урок физкультуры и формирование здорового образа жизни школьников // Физкультура и здоровый образ жизни : материалы научно-практической конференции / Под ред. П.А. Виноградова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 3-5.
2. Антропова М.В., Манге Г.Г., Кузнецова М.М., Бородин Г.В. Здоровье школьников: результаты лонгитюдного исследования // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 26-31.
3. Апанасенко Г.А. Охрана здоровья здоровых: некоторые проблемы теории и практики. СПб, 1993. – 12 с.
4. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. – 2000. – № 2. – С.21-28.
5. Богданов Г.П. Школьникам здоровый образ жизни (Внеурочные занятия с учащимися по физической культуре). – М.: физическая культура и спорт, 1989. – 192 с.
6. Васильева О.С., Журавлева Е.В. Исследование представлений о здоровом образе жизни // Психологический вестник РГУ. Ростов-на-Дону, 1997, № 3. – 247 с.
7. Ефимова Т.В. О подготовке будущих воспитателей – учителей начальных классов по дисциплинам оздоровительного цикла // Начальная школа. – 1995. – № 12. – С. 63-67.
8. Закон РФ «Об образовании» // Школа 1996. – № 3. – С. 7.
9. Методические рекомендации по физиолого-гигиеническому изучению учебной нагрузки / Под ред. М.В. Антроповой. – М., 1984. – 370 с.
10. Харисова А.М. «Сохранение и укрепление здоровья младших школьников» // Начальная школа. 2004. – №7. – С. 7-8.
11. Шлозберг С., Непорент Л. О здоровом образе жизни: Учебное пособие. М.; СПб. – Киев: Диалектика, 2000. – С. 53.

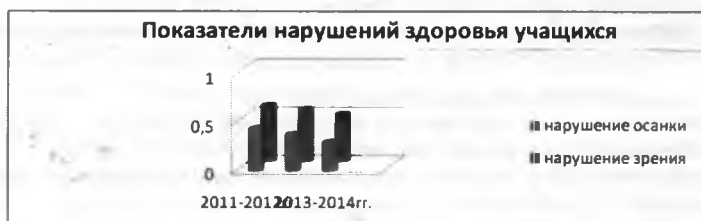
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ ПО МЕТОДИКЕ В.Ф. БАЗАРНОГО – ПУТЬ К ЗДОРОВЬЮ ШКОЛЬНИКА

Н.В. Пермякова

Социально-экономические изменения, произошедшие в нашей стране за последнее время, дали начало ряду проблем в сфере образования. Образовательные школы и педагоги, работающие в них, должны обеспечить психологическую и физическую безопасность учащимся, сохраняя при этом доступность качественного образования. Это предъявляет особые требования к профессионализму и компетентности учителей в вопросах здоровьесбережения. Современному педагогу также необходимо самому быть здоровым, иметь высокую работоспособность и творческое долголетие. Вместе с этим исследования последних лет говорят о том, что практически каждый ученик школы страдает рядом заболеваний; и со здоровьем учителя тоже картина не совсем благополучная.

Чтобы разрешить данные проблемы на базе МБОУ «СОШ № 49 с УИ-ОП» г. Белгорода действует инновационная площадка по внедрению здоровьесберегающей технологии по методике В.Ф. Базарного. Сейчас по этой методике работают учителя начальной школы Аулова С.П., Елисеева В.Н., Зайцева Т.В., Суркова Е.М., Морозова Е.М., Гречихина Т.В., Четверикова И.В. С этого учебного года к ним подключились и учителя среднего звена. Методика В.Ф. Базарного помогает реализовать основную задачу каждого образовательного учреждения – выполнение базовых федеральных законов РФ «О гарантиях прав ребенка РФ», «Об охране здоровья граждан», «Об образовании» и запрос общества на здоровое поколение. Данная здоровьеразвивающая технология признана научным открытием Академией медицинских наук, защищена патентами и авторскими правами, одобрена институтами Минздрава РФ, РАМН, РАН. Она утверждена Правительством как общая федеральная программа. В течение нескольких десятилетий на базе более тысячи детских садов и школ прошла практическую апробацию, имеет санитарно-эпидемиологическое заключение Минздрава РФ, а также дает гарантированный результат улучшения здоровья учащихся в целом.

Подобные исследования проводятся в МБОУ «СОШ № 49 с УИОП» г. Белгорода. Данные результаты можно увидеть на диаграмме.



К основным методам и приемам, используемым нашими учителями, относятся: режим динамической смены поз, упражнения на зрительную координацию, зрительно-координаторные тренажи (с помощью опорных зрительно-двигательных траекторий – офтальмотренажеры), упражнения на мышечно-телесную координацию.

«Движение – это воздух, а без воздуха мы задыхаемся» – писал В. Ф. Базарный [2, с. 13]. Ребенок должен двигаться, особенно мальчик, в 4-6 раз больше в отличие от взрослого. Только тогда обучение в режиме постоянного движения позволяет развивать ориентацию в пространстве, правильно психологически реагировать в различных ситуациях, сохранять зрительно-моторную реакцию, адекватно проявлять индивидуальные возрастные особенности детей на уроках в атмосфере доверительных, располагающих отношений. Спортивные соревнования, занятия в различных спортивных секциях, школе «олимпийского резерва», походы, беседы о неприятии алкоголя, наркотиков, курения – это малый перечень дел, которые проводит учитель нашей школы по привитию учащимся здорового образа жизни. В школе регулярно проводится комплексная оценка состояния здоровья учащихся с привлечением специалистов-медиков. В начале каждого учебного года проходит тестирование уровня физического состояния здоровья ученика и проверка адаптации организма ребенка к нагрузкам. Это предусматривает выявление ранних отклонений в состоянии здоровья человека. В школе решают проблему рационального горячего питания и улучшение досуга учащихся и учителей: резервы здоровья напрямую связаны с правильным питанием, а досуг направлен на получение положительных эмоций, отказ от вредных привычек и укрепление здоровья в системе.

Не остаются в стороне учителя нашей школы. Все они занимаются спортом. Традицией стало проведение ежегодной весенней спартакиады среди педагогов нашей школы. Оздоровительный спорт при гиподинамичной, нервной жизни нужен и показан всем. С родителями наших учащихся – тяжелее. Не всех устраивают принципы, законы, подходы, требования оздоровительного спорта. Не все желающие и нуждающиеся имеют возможность приоритет здоровья поставить выше карьеры, денег, науки, популярности – каждый имеет право распоряжаться жизнью по-своему. Дело каждого педагога школы объяснить принципы, возможности и сильные стороны данного направления.

Наша цель, как учителей, которым доверяют ученики и их родители, заключается в том, чтобы обеспечить выпускнику школы высокий уровень физического и психологического здоровья. Для этого мы должны вооружить обучающегося необходимым багажом знаний, умений и навыков, которые сознательно приведут его к ведению здорового образа жизни, воспитав у него культуру здоровья. Только после этого появляется уверенность в том, что выпускник проживет действительно счастливую здоровую жизнь, научится заботиться о своем здоровье и бережно относиться к здоровью других людей.

Правильная организация здорового образа жизни ребёнка на основе здоровьесберегающих технологий должна стать ведущим направлением в де-

тельности каждого общеобразовательного учреждения и педагога. Сегодня – здоровые дети, а завтра – здоровое общество.

Литература

1. Бехтерев В.М. Личность. Ее развитие и здоровье. СПб., 1905.
2. Базарный В.Ф. От худого семени не жди доброго племени. "Российская Федерация сегодня", № 14, 2005 г.

РАБОТА КОЛЛЕКТИВА УЧИТЕЛЕЙ ПО СОЗДАНИЮ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА «ЗДОРОВЬЕ»

Т.Б. Петрова, В.В. Севидов

Для последовательного закрепления ЗОЖ и полноценного валеологического образования будущих россиян отечественная система образования должна формировать у своих подопечных потребность сохранять здоровье, активно заниматься физическими упражнениями, методиками самооздоровления на протяжении всей жизни. Поэтому проблема охраны и укрепления здоровья детей стоит очень остро.

При проведении медицинских осмотров детей всех возрастов отмечается увеличение диспансерного контингента детского населения.

За период обучения в школе продолжает увеличиваться патология зрения. Происходящие в обществе негативные социально-экономические процессы особенно болезненно сказываются на детях.

По данным ВОЗ общая заболеваемость детей до 14 лет за последние 5 лет возросла почти на 10%. Отмечена тенденция к росту числа заболеваний нервной системы и органов чувств у детей. Ведущее место в структуре заболеваемости занимают болезни органов дыхания (53,3%), нервной системы и органов чувств (10,8%), инфекционные и паразитарные болезни (8,2%), травмы и отравления (6,2%), болезни кожи и подкожной клетчатки (5,0%).

Поэтому есть необходимость в создании центров здоровья, где будет возможность, активно заниматься физическими упражнениями, методиками самооздоровления.

Коллектив учителей школы № 40 поставил перед собой задачу: создать современный спортивно-оздоровительный центр «Здоровье» Для этого у нас есть необходимые условия. В этом году администрацией города и школы, для учащихся был построен большой, красивый спортивный комплекс – стадион, куда входят: футбольное поле, баскетбольная и волейбольная площадки, сектор для прыжков в длину, круговая легкоатлетическая дорожка, гимнастический городок. А весной планируется строительство плавательного бассейна. Ребята школы – активные участники всех спортивных соревнований, спортивные учащиеся города Белгорода.

Цель программы:

– нормализация физического состояния и коррекция механизмов психической защиты;

- способность, целенаправленным воздействием, раскрытию резервных возможностей организма; совершенствование координации движений;
- привитие жизненно необходимых умений и навыков;
- развитие двигательных качеств национальными видами спорта;
- создание условий для раскрытия и развития физических и духовных способностей;
- воспитание самостоятельности, сознательности в занятиях национальными видами спорта и нетрадиционными средствами физической культуры.

Задачи программы:

- укрепление здоровья, содействие гармоничному развитию учащихся;
- овладение школой движения;
- ознакомление с основами знаний о личной гигиене, распорядке дня, благоприятном воздействии физических упражнений на все системы организма;
- ознакомление с традиционными и нетрадиционными средствами физической культуры;
- ознакомление с основными национальными видами спорта, снарядами и инвентарем, спортивными достижениями, обучение соблюдению правил техники безопасности во время занятий;
- приобщение к самостоятельным занятиям нетрадиционными средствами физической культуры: калланетикой, стретчингом, аквааэробикой, хатха – йогой;
- приобщение к самостоятельным занятиям физическими упражнениями, подвижными играми, обучение использованию их в свободное время;
- воспитание личностных качеств;
- развитие интереса к национальным видам спорта и нетрадиционным средствам физической культуры;
- воспитание личностных качеств посредством подвижных игр во взаимодействий со своими сверстниками.

Для создания спортивно-оздоровительного центра «Здоровье» необходимо иметь свою спортивно-материальную базу, спортивный инвентарь. На спортивно-оздоровительных занятиях и мероприятиях необходимо соблюдать технику безопасности. Для слаженной работы и эффективности внедрения программы «Здоровье» необходимо иметь следующую документацию и разработки: план спортивно-массовой работы учреждения на год, где расписаны мероприятия, сроки выполнения и ответственные, физкультурный совет, планы занятий по физической культуре, комплексы утренней гимнастики, комплексы динамической паузы, ежедневные тренинги для сохранения зрения учащихся, тренинги для сохранения осанки, методические рекомендации для занятий национальными физическими упражнениями и играми, лекции, беседы для учащихся, лекции и беседы для родителей, мероприятия по декаде «Здоровье», сценарии спортивных праздников, тесты по Олимпиаде физической культуры, вопросы по олимпиаде и викторине по физической культуре, программы занятий спортивных секций и многое другое.

Так же необходима программа занятий по физической культуре и различные комплексы упражнений.

Об эффективности работы по программе «Здоровье» можно судить:

- по отчету спортивно-оздоровительной работы учреждения за год;
- по результатам спортивно-оздоровительной и внеклассной работы;
- по рекордам учащихся;
- по фотомонтажу;
- по диаграмме уровня физической подготовленности;
- по сдаче норм ГТО.

Многое в этом направлении уже сделано, но многое нужно и доработать всему коллективу школы.

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ

Т.Н. Селезнева

Государство признает детство важным этапом жизни человека и исходит из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно значимой и творческой активности.

Воспитание учащихся осуществляется в любой среде, где находится ребенок: в семье, в школе, в системе дополнительного образования. Решая, как воспитывать подрастающее поколение, общество одновременно решает, каким оно будет завтра.

В Законе «Об образовании в РФ», который вступил в силу 1 сентября 2013 года, дано основополагающее определение дополнительного образования: «Дополнительное образование – вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [1].

Основными приоритетами сферы воспитания и дополнительного образования в нашей школе являются духовно-нравственное воспитание, продвижение здорового образа жизни, техническое творчество, экологическое воспитание.

Реализуя педагогическим коллективом подпрограмму «Развитие дополнительного образования детей, поддержка одаренных и талантливых детей» на базе нашей школы действует сеть творческих и спортивных объединений. В рамках социального партнерства мы сотрудничаем с учреждениями дополнительного образования: «Центр внешкольной работы», «Станция детского (юношеского) технического творчества», «ДЮСШ № 2», «Боброво-дворская детская музыкальная школа», культурно-оздоровительный комплекс с. Бобровы Дворы.

Но проблемы в реализации системы дополнительного образования в образовательном учреждении есть.

Развивающиеся новые привлекательные возможности организации досуга составляют конкурентоспособность традиционным формам дополнительного образования детей. Родители (законные представители) и дети обладают широкими возможностями выбора развлечений и других форм интересного времяпрепровождения, не требующих взамен серьезных усилий. Компьютерные игры, современные гаджеты все больше уводят детей и подростков в нереальный мир.

Система дополнительного образования рискует потерять своих воспитанников.

Сегодня в России финансирование дополнительного образования детей осуществляется государством. Но проблемой многих школ является низкая материально-техническая база. В век информационных технологий недостаточное финансирование сказывается на качестве проведения занятий педагогами дополнительного образования.

Из-за низкой заработной платы в школах недостаточно квалифицированных специалистов, реализующих программы дополнительного образования.

Немаловажную роль в развитии дополнительного образования играет месторасположение школы. Из-за загруженности детей в учебное время и организацией подвоза в разные населенные пункты, не у всех подростков есть возможность на реализацию своих творческих возможностей.

В современном развивающемся обществе все больше появляется негосударственных учреждений, предлагающих платные услуги, т.е. возрастает «платность» дополнительного образования [2].

В.А. Березина отмечает: «...отечественная система дополнительного образования детей располагает уникальными социально-педагогическими возможностями по развитию творческих способностей обучающихся в области научно-технической, художественной, ...и другой образовательной деятельности» [3].

Поэтому, несмотря на все проблемы в реализации программ дополнительного образования, главной задачей системы остается создание условий для всестороннего развития личности каждого ребенка через включение воспитанников в проектную и исследовательскую деятельность, социальное творчество.

Литература

1. ФЗ «Об образовании в РФ» от 1.09.2013 N 273.
2. Электронный ресурс. / К.В. Зорина. Проблемы в сфере дополнительного образования детей.
3. Березина В.А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: учеб. пособие / В.А. Березина. – М.: Диалог культур, 2007. – 512 с.

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ

И.В. Тяпугина

Стремительно меняющееся общество создает определенные трудности в формировании социально-профессиональных ориентаций молодежи. Современное общество, рынок труда и работодатели предъявляют повышенные требования к гражданам и работникам, которых они желают видеть в своей организации: профессиональная мобильность, креативность, активная жизненная и профессиональная позиция, систематическое самообразование, владение умениями анализировать информацию, принимать грамотные решения, брать на себя ответственность, сотрудничать и работать в коллективе. Успешному соответствию этим требованиям способствует социальное и профессиональное самоопределение личности ребенка, творческая самореализация в жизни и в профессии.

В статье 75 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ от 29.12.2012 г.) указано, что дополнительное образование детей направлено на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном и нравственном совершенствовании, а также «обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию».

В Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг. (утверждена Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. №761) акцентируется внимание на необходимости создания условий для профессионального самоопределения детей и подростков независимо от уровней и сферы одаренности, места жительства и социально-имущественного положения их семей.

Ценности личностного развития и роста, самовыражения, саморазвития и самоопределения являются одними из ведущих в Концепции дополнительного образования детей (утверждена распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 года №1726-р).

Государственной программой Белгородской области «Развитие образования Белгородской области на 2014-2020 годы» предусмотрены мероприятия по формированию профессионального самоопределения обучающихся в системе дополнительного образования детей.

Образовательное пространство организации дополнительного образования отвечает требованиям нормативно-правовых актов по решению проблемы социально-профессионального самоопределения выпускников общеобразовательных организаций. Обучающемуся предоставляется хорошая возможность, используя ресурсы организации дополнительного образования, раскрыть свой «Образ Я», реализовать естественную потребность в социальном и профессиональном самоопределении.

Организация работы в учреждении дополнительного образования детей по подготовке к будущей профессиональной деятельности, безусловно, требует учета реальных требований современного общества.

Одной из проблем является то, что разработанные ранее теоретико-методологические определения и модели профессионального самоопределения требуют постоянного уточнения относительно стремительно меняющейся социокультурной ситуации, в рамках которой и происходит данный процесс.

Прежде чем рассматривать современные аспекты формирования социально-профессионального самоопределения обучающихся в условиях организации дополнительного образования, необходимо обратиться к изучению и анализу понятия «самоопределение».

В работах многих философов, психологов в основе понимания термина «самоопределение» лежит понятие «свобода», а именно проявление свободы человека по отношению к миру, к собственному выбору. Это отражение собственного «Я» по отношению к проблеме выбора.

По мнению Г.Г. Солодовой, термин «самоопределение» используется в гуманитарных науках для обозначения самостоятельного начала личности, характеристики высокого уровня ее социальной зрелости.

Проанализировав ряд научных трудов, мы пришли к выводу, что самоопределение – это естественное состояние современного человека.

В философских трудах самоопределение обусловлено непосредственно положением человека в мире. Философ – экзистенциалист Ж.-П. Сартр утверждал, что человек «есть существо, которое ищет бытие», причем предполагая выход за пределы самого себя. Многие философы– экзистенциалисты отмечали, что человек есть человек только потому, что он может самостоятельно формировать свой мир. Он должен брать ответственность за свою судьбу и судьбу истории.

В исследованиях психологов, в основном, указывается на объяснении механизмов, с помощью которых происходит самоопределение личности. В трудах О.С. Анисимова, Е.Н. Волковой, М.Р. Гинзбурга, Н.С. Пряжникова отмечается, что самоопределение человека происходит только в тех случаях, когда личность испытывает состояние неопределенности, нестабильности, когда возникает так называемый «кризис идентичности». Это состояние, при котором человек испытывает и осознает свою неготовность к достижению поставленных перед ним целей. Именно в это время и происходит анализ своих личностных позиций жизнедеятельности, поиск новых форм, как поведения, так и решения поставленных задач. Е.А. Климов объясняет процесс самоопределения личности как «некоторое уменьшение неопределенности представлений о будущем [2, с. 38].

Сравнивая труды исследователей разных лет (Л.В. Блинов, М.Р. Гинзбург, Е.А. Климов, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Н.С. Пряжников, Н.Н. Чистяков, Н.С. Чистякова и др.), мы пришли к выводу, что они рассматривают процесс социально-профессионального самоопределения непосредственно в контексте профессионального становления и развития личности. Именно в беспре-

рывности данного процесса происходит формирование человека как настоящего профессионала в определенной области деятельности.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, мы сделали вывод, что термин «профессиональное самоопределение» имеет широкое использование. Это:

- процесс становления личности;
- один из способов взаимодействия общества и человека, при котором человек проявляет свою инициативу;
- выбор человеком своей будущей жизненной траектории, в том числе выбор ценностей и постановка целей, задач;
- возможность более глубокого самопознания и т.п.

Следует отметить, что немаловажным фактором в процессе профессионального самоопределения является период жизни человека. Это время, когда человек оказывается перед проблемой выбора, который зачастую является судьбоносным. На наш взгляд, основополагающим является подростковый и юношеский возраст, время обучения в старших классах общеобразовательной организации, но особую роль мы бы отвели учреждению дополнительного образования.

Выбор, который осуществляет обучающийся – старшекласник, это не просто выбор будущей профессии, это, прежде всего, поиск себя, выбор жизненного ориентира на многие годы жизни. Зачастую выбор «дополнительного образования» становится выбором «основного образования».

Подтверждение данным тезисам мы находим в трудах ученых, которые изучают процесс профессионального самоопределения с позиции возрастного подхода (Л.И. Божович, Г.А. Абрамова, И.С. Кон, А.В. Мудрик).

Л.И. Божович отмечала, что потребность в самоопределении является одной из ведущих в подростковом и юношеском возрасте и «возникает как актуальная и поэтому начинает играть роль важнейшего фактора психического развития» [1, с. 8].

В современной науке проблема самоопределения связана непосредственно с субъектными характеристиками человека, то есть изучение проблемы опирается на субъектный подход. Это отражено в трудах Б.Г. Ананьева, А.К. Осницкого, В.А. Петровского, С.А. Рубинштейна и др. В психологических исследованиях подчеркивается, что процесс социально-профессионального самоопределения придает процессу развития личности качественно новый уровень. По мнению Е.А. Климова, человек имеет возможность самостоятельно проектировать и строить свой путь в жизни. И.С. Кон утверждал, что в процессе самоопределения человек становится «чем-то в жизни» в результате своих собственных усилий.

Таким образом, субъектная природа процесса самоопределения подтверждает выводы о том, что самоопределение является непосредственно формой существования человека в социуме, а не отдельным элементом его жизни.

В данном контексте именно система дополнительного образования детей рассматривается как основа непрерывного процесса самоопределения,

саморазвития, самосовершенствования человека как субъекта жизнедеятельности. В Концепции дополнительного образования детей подчеркивается, что дополнительное образование направлено как на «обеспечение персонального жизнетворчества обучающихся в контексте позитивной социализации как здесь и сейчас, так и на перспективу в плане их социально-профессионального самоопределения».

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
2. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ГЕРМАНИИ

Н.В. Фисунова

Проблема профессионального самоопределения учащихся и связанные с ней аспекты допрофессионального образования молодежи крайне актуальны сегодня для отечественной системы образования. Правильный выбор профессии – не единовременный акт, это длительный процесс, имеющий свои этапы. Важным, на наш взгляд, для российской системы образования является опыт организации профессионального самоопределения учащихся в школах Германии, конечно с учетом критического осмысления порядка организации и проведения данной работы. Особенно интересными, являются организационные мероприятия, проводимые на базе различных учреждений в Германии, помогающие учащимся школ определиться с выбором профессии. В процессе реализации мероприятий, учащиеся знакомятся с требованиями различных профессий, предъявляемыми к личности.

При изучении и анализе литературы по проблеме подготовки школьников к сознательному выбору профессии в Германии, предлагаем более подробно рассмотреть вариативные модели экскурсий на предприятия, шефские связи и др.

На базе многих типов школ Германии (Realschule, Hauptschule, Gesamtschule) общей для всех земель является позиция, согласно которой в школе целям профессионального самоопределения учащихся, прежде всего, служит вариативная модель производственных экскурсий. Это мнение в Германии разделяется многими исследователями [3;4;7]. Однако, на наш взгляд, экскурсии на предприятия будут иметь положительный результат только лишь при четкой организации и подготовке.

Экскурсии на предприятия предусмотрены в рамках уроков «Трудоведения» в основных, реальных школах Германии. Основная цель проведения экскурсий педагогами заключается в подготовке школьной молодежи к выбору профессии.

Во время экскурсии учащиеся стремятся узнать больше об интересующей их профессии. В этом случае задача руководителей – помочь учащимся понять, соответствует ли профессия их ожиданиям, углубить их знания в интересующей области, расширить их представления о круге связанных с ней профессий. Чем шире у учащегося будет представление о выбранной им профессии, тем с большей уверенностью можно говорить о том, что выбор будет сделан правильно.

На базе школ Германии разработаны модели проведения производственных экскурсий, которые, как правило, включают три фазы: наблюдение, описание, обсуждение [5].

В ходе экскурсий в индивидуальных и групповых протоколах, а также личных дневниках наблюдений учащиеся отвечают на следующие вопросы:

- что производится? (общие сведения о характере выпускаемой продукции, ее отдельных видах и наименованиях),
- как производится? (сведения о средствах труда, характере выполняемых функций на отдельных рабочих местах),
- для кого производится? (кто является хозяином предприятия – частное лицо, акционерное общество или государство, кто определяет стоимость продукции и т.д.) [5].

Во время обсуждения экскурсии под руководством учителя школьники готовят отчеты о профессиях и профессиональной деятельности, они используются также при проведении ролевых и деловых игр. Индивидуальное или групповое обсуждение дает возможность обратить внимание учащихся на требования, предъявляемые человеку со стороны тех видов труда, с которыми удалось познакомиться в ходе экскурсии [2].

Конечно, без четко слаженной, систематической работы, направленной на подготовку учащихся к выбору профессии, даже самая продуманная организация экскурсий не принесет должного результата.

Заслуживает внимания и анализа характерная для школ Германии разветвленная сеть шефских связей. Устойчивые, динамичные, активные контакты между школой и производством, на наш взгляд, являются одним из важнейших условий эффективного профессионального самоопределения учащихся. Эти контакты служат одновременно и незаменимым средством приобщения юных учащихся к общественно-полезной деятельности и производительному труду [6].

Следует отметить, что шефы должны быть самыми авторитетными, самыми влиятельными воспитателями учащихся, т.к. они готовят вместе с учителями школы достойную себе смену. Но эта работа только тогда принесет успех, если она будет координироваться в масштабе школы и первичных коллективов руководителями школ, учащимися и профсоюзными организациями шефствующего предприятия.

Совершенствование отношений между школой и предприятием во многом определяется качеством управленческой деятельности. Главную роль здесь, безусловно, играет директор школы. Именно он определяет воспита-

тельную стратегию дружбы с предприятием, находит шефским связям соответствующее место в системе школьного воспитания.

И показательно, что в условиях шефских связей с предприятием школьники гораздо острее ощущают свою ответственность за результаты учения и свое поведение. Это происходит, потому что отвечать приходится перед людьми, которых учащиеся хорошо знают и которые проявляют к их школьной судьбе личный интерес. Именно поэтому проблеме личных контактов в стратегии шефства уделяют первостепенное внимание и директор школы, и директор предприятия [7].

Основные положения, цели и задачи содружества между школой и предприятием фиксируются в специальном договоре, который действует, как правило, в течение пяти лет. На основе договора разрабатывается система конкретных мер по развитию контактов школа-предприятие. Договором предусмотрен контроль над его осуществлением. В роли главных контролеров выступают директор завода и директор школы [1].

Следует заметить, кроме охарактеризованных мероприятий по организации экскурсий на предприятия, шефских связей, в Германии можно назвать не менее интересные мероприятия по организации профессионального самоопределения учащихся таких как «Ярмарки мастеров завтрашнего дня», праздник «Первое знакомство с профессией» и др.

Литература

1. Ринц К.-Х. Шефские связи между школой и предприятиями в Германии [Текст] / К.-Х. Ринц // Народное образование. – 1997. – № 4. – С. 80-81.
2. Трудовая подготовка школьников за рубежом [Текст] : соврем. опыт США, и Великобритании / А.Н. Джуринский ; Моск. пед. гос. ун-т. – М. : Прометей, 2005. – 173 с.
3. Dicht, H. Modell Betriebspraktikum [Text] / H. Dicht. – Bonn, 2000. – S. 320.
4. Fischer, P.E. Das Betriebspraktikum in der Wirtschafts – und Arbeitswelt [Text] / P.E. Fischer. – Essen, 1999. – 270 s.
5. Fromman, D. Bewegungsorientierte Jugendarbeit : eine Analyse der Möglichkeiten, Grenzen und der strukturellen Voraussetzungen [Text] / D. Fromman. – Bielefeld : Universität Bielefeld, 1999. – 134 s.
6. Schule und Wirtschaft – Partner für Fremdsprachen : der gemeinsame europäische Referenzrahmen (CEF) in der Schule: praktische Umsetzungsmöglichkeiten und Beispiele für die Sekundarstufe I und II. – Frechen : Ritterbach, 2003. – 42 s.
7. Voelmy, W. Schule und moderne Arbeitswelt [Text] / W. Voelmy // Bad Harzburg. – 2006. – 335 s.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

М.А. Широchenkova, А.А. Шкуркин

На сегодняшний день одной из важнейших задач каждого учителя является формирование и развитие творческих способностей у детей. Не смотря на то, что дать хорошие знания необходимо каждому, в первую очередь следует обратить пристальное внимание именно на тех детей, которые имеют

способности к математике, а именно стремятся усовершенствовать свои познания в этом предмете.

Не стоит исключать тот факт, при котором понимание мира математики становится довольно простым для ребенка, при обучении его различным способам решения задач.

В настоящее время задачей номер один в обучении математике для современного педагога становится развитие творческого мышления, способности анализировать условия, вывода следствия и решения задач.

Уровень математического образования является одним из важнейших условий современного научно-технического прогресса.

На современном этапе развития школа обязана дать ученикам не только качественные знания, но и возможность полноценно раскрыть и развивать личность в духовно-нравственном, интеллектуальном и творческом направлении. Педагогические технологии и инновационные поиски, ориентированы на организацию учебного процесса, способной учесть необходимость обретения себя как личности, развитии творческого потенциала, способности развивать творческие способности учащихся.

Развивающее и творческое обучение опирается на законы совместного взаимодействия учителя и ученика. Прививать творческую активность учащимся при изучении математики – есть одна из актуальных целей школьного преподавания. Формирование у школьников определенных качеств мыслительной деятельности, устойчивых навыков рационального труда и развитие познавательного интереса приведут его к решению данной задачи. Важной аксиомой является невозможность развития творческих способностей без развития мышления учащихся.

Современные условия диктуют новые правила и особое значение приобретают внедрение новых педагогических технологий и развитие идей в науке и технике. Наличие прогностической функции является сущностью творчества, умение предугадать результат правильно выстроенного опыта, создание рабочей гипотезы, максимально приближенной к действительности, при помощи мыслительных процессов. Так, что же именно необходимо для выявления и развития творческих способностей личности?

Первым условием, бесспорно, является раннее начало развития.

Вторым, не менее важным условием является развитие качеств, присущих определенному возрасту ребенка, а также обширное разнообразие деятельности. Третье условие заключается в стремлении к наивысшим результатам в своей деятельности.

Предоставление каждому как можно большей свободы в выборе деятельности является четвертым условием достижения цели.

Пятым условием, при котором можно добиться желаемого результата, является умная и ненавязчивая помощь взрослых. В настоящее время психология и педагогика склоняются к выводу, что творчество – условное понятие, оно может проявлять себя как в создании абсолютно нового, не существовавшего ранее, но и в открытии относительно нового.

Отсюда можно выделить несколько пунктов, определяющих творческие способности личности:

- а) самостоятельное видение проблем, аналитическое мышление;
- б) умение перенести ЗУН и СУД в новую ситуацию (знания учебных навыков и способы умственных действий);
- в) видеть новую сторону в знакомом объекте (альтернативное мышление);
- г) умение комбинировать, синтезировать ранее усвоенные способы деятельности в новые.

Самым высшим результатом педагогической технологии можно считать достижение творческого уровня развития личности.

Некоторые технологии считают наибольшим приоритетом развитие творческих способностей личности:

- а) выявление и развитие творческих способностей И.П. Волкова;
- б) технология технического творчества (теория решения изобретательских задач) Г.С. Альтшуллера;
- в) технология воспитания общественного творчества И.П. Иванова.

Так как педагогические технологии в настоящее время являются неотъемлемой частью образовательного процесса, выделим некоторые технологии творчества:

- а) по уровню применения – общепедагогические;
- б) по основному фактору развития – психогенные;
- в) по концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторные и развивающие;
- г) по ориентации на личностные структуры: эвристические (развитие творческих способностей);
- д) по типу управления познавательной деятельностью – система малых групп и индивидуальные.

Чтобы добиться поставленной цели, важным фактором является оценка результата творчества, хвала инициативности. В эти моменты происходит самоутверждение и самовыражение личности. В своей педагогической деятельности педагог должен стараться применять данные концепции развития творческих способностей личности. Невозможно не согласиться с И.П. Волковым в высказывании о том, что выявить, развить – есть приобщить к творческой деятельности, достичь своей планки, работать с каждым по своей программе. При этом необходимо уделять внимание и теории, и практике (по Г.С. Альтшуллеру). Также творческое задание должно быть вынесено на коллективное обсуждение.

На сегодняшний день перед учителем поставлена задача не только, активизировать процесс обучения путем использования инновационных технологий, но и возвысить каждого ученика над собой, т.е. поставить его на ту или иную ступень познания. Учитель в ответе за качество образовательных достижений каждого ученика, в ответе за то чтобы он состоялся как личность. Каждый учитель ищет свой путь, используя передовой опыт, инновационные технологии, каждый создает свою педагогическую систему, но помните – использование технологий развивающего творческого обучения – верный путь к высоким образовательным результатам. И пусть образованных

людей будет как можно больше, тогда обязательно творческие личности способны изменить в нашей стране многое.

Литература

1. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука [Текст] / Г.С. Альтшуллер/ Творчество как точная наука. - М.: Сов. радио, 1979. - С. 66-72.
2. Альтшуллер, Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач [Текст] / Г.С. Альтшуллер/ Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач.-Новосибирск : Наука, 1986. - 209 с.
3. Библер В.С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога [Текст] / Библер В.С. / Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога – М., 2008. - 400 с.
4. Пойа Д. Математика и правдоподобные рассуждения: Пер. с англ. [Текст] / Д. Пойа. 2-е изд., испр. – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 2005. - 464 с.

Раздел IV

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СТУДЕНЧЕСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ: ОПЫТ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ ГЕРМАНИИ

И.Б. Акиншина

В условиях модернизации системы российского образования развитие студенческих объединений рассматривается в качестве значимого фактора профессиональной подготовки будущих специалистов в области педагогического образования. Особую актуальность и значимость в современных условиях приобретают проблемы интеграции России в единое европейское образовательное пространство при условии сохранения лучших национальных традиций. Совершенствование системы подготовки профессиональных кадров учителей затрагивает и область воспитания. В последние годы в высшей школе России уделяется большое внимание вопросам развития студенческих объединений, которые позволяют молодым людям саморазвиваться, самоорганизовываться, проявлять инициативу и активность, творчески реализовываться, вести совместную деятельность, брать на себя ответственность за порученное дело.

Вузами Германии накоплен богатый опыт организации студенческих объединений и социализации студентов в рамках студенческих объединений; разработаны и внедрены в практику научно-исследовательские проекты по вхождению будущих учителей в социально-значимую деятельность с целью расширения возможности их участия в жизни вуза.

Проблемы становления и развития студенческих объединений и студенческого самоуправления в вузах Германии рассматриваются в работах таких немецких исследователей, как Х. Барч (H. Bartsch), Х. Бём (H. Böhm), Э. Деннингер (E. Denninger), И. Юнгханс (I. Junghans), А. Келлер (A. Keller), К. Ярауш (K. Jarausch), Х. Крюгер (H. Krüger), М. Лаубиг (M. Laubig), Г. Лёнкекер, (H. Lönnecker), У. Мэлерт (U. Mähler), П. Пастернак (P. Pasternack), У. Роведдер (U. Rohwedder), Х. Тус (H. Thuß), К. Штарке (K. Starke), Х. Цинн (H. Zinn) [1].

Целью исследования является: выявление социально-педагогических условий социализации будущих учителей в рамках студенческих объединений; интерпретация позитивного опыта социализации будущих учителей в рамках студенческих объединений в педагогических вузах Германии с целью использования его в российских вузах.

Современная экономическая ситуация предъявляет высокие требования к молодому поколению учителей, которое должно состоять не только из высококвалифицированных специалистов, способных работать с новыми

педагогическими технологиями, но и само создавать эти технологии, реализуя свой инновационный потенциал.

Следует обратить внимание на то, что общество ожидает от молодежи, реализации ее инновационного педагогического потенциала, но забывает, что существует много препятствий в его реализации.

Современные отечественные и зарубежные социологические исследования подтверждают, что в настоящее время существует ряд проблем, препятствующих реализации позитивных функций в обществе, как российской, так и немецкой молодежи. В первую очередь, к ним относят дезинтеграционные процессы в молодежной среде, причинами которых являются социальное расслоение, негативное влияние массовой культуры, разрушение коллективных начал [2].

Все вышесказанное определяет актуальность научного поиска новых форм и методов организации и самоорганизации деятельности молодежи, направленных на выявление и реализацию ее инновационного потенциала. Особое место в этой ситуации отводится студенчеству. Его социальная активность обусловлена наличием у него собственной позиции по отношению к различным событиям жизни общества, стремлением участвовать в социально-экономических и политических процессах, которые воплощаются в социально значимой деятельности и предполагают различные формы коллективной самоорганизации [2].

Студенческие объединения на современном этапе – одно из перспективных направлений внеучебной деятельности студентов вузов. Задачами студенческих объединений является помощь и поддержка инициатив студентов, образование единого информационного поля для студентов и участников объединений. Поэтому возникает необходимость обратиться к опыту зарубежных студенческих объединений, в нашем случае педагогических вузов Германии.

Большинство педагогических вузов (институтов) Германии находится в федеральной земле Баден-Вюртемберге (в городах Фрайбурге, Гейдельберге, Карлсруэ, Людвигсбурге, Ройтлингене, Вайнгартене). В других федеральных землях педагогическое образование интегрировано в структурную организацию университетов. Педагогические вузы и институты в университетах ориентированы на подготовку учителей и научные исследования в области педагогики.

Развитие студенческих объединений в немецких вузах имеет долгую историю. Студенческие объединения условно подразделяются на те, которые имеют историческую связь с прошлыми студенческими корпорациями, буршенштафтами, хранящими традиции и обычаи, и те, которые появились сравнительно недавно. Для нас представляют интерес современные студенческие объединения и группы в педагогических вузах Германии.

Молодой человек, поступив в вуз Германии, автоматически становится членом студенческого сообщества. В среде студенческого сообщества создаются различные объединения и группы. Во многих вузах Германии существует практика, когда члены студенческого сообщества, а также студенче-

ского объединения, платят ежемесячный взнос в попечительский Фонд, в котором работают уполномоченные представители студенческих объединений. Закончив обучение, будущий специалист может остаться его членом и продолжать с ним сотрудничество или расторгнуть договор с сообществом. Студенческие объединения работают по принципу самоуправления: разрабатывается устав, в соответствии с которым структурируется сообщество (создаются органы управления, например, совет студенческого объединения), выбираются представители или уполномоченные в эти органы, планируется и документируется текущая работа, проводится финансовый отчет. Студенческие объединения выполняют следующие задачи:

- представляют интересы студентов перед преподавательским составом и администрацией вуза;
- организуют научно-исследовательскую деятельность и финансирование данной деятельности из Фонда;
- организуют культурно-массовые мероприятия;
- устанавливают контакты с политиками, предпринимателями, вузами, школами;
- управляют финансовыми средствами;
- оказывают финансовую помощь студентам в виде: грантов, стипендий, материальной помощи.

В педагогических вузах Германии студенческие объединения имеют следующие направления: *научно-исследовательское*, которое представлено студенческими научными обществами; *социальное*, которое решает социальные проблемы студентов; *творческое*, которое охватывает студентов с музыкальным, танцевальным и театральным потенциалом; *спортивное*, которое представляет вуз на спортивных мероприятиях; *религиозное*, которое объединяет студентов евангелистской или протестантской веры; *международное*, которое включает деятельность по сотрудничеству и помощь иностранным студентам и многие другие [см. список сайтов].

Деятельность студенческих объединений строится на принципах общего интереса, добровольности, поликультурности, равенства. Она предполагает совместную работу, направленную на анализ и синтез учебно-научной, педагогической, культурной, социальной, политической, религиозной деятельности на семинарах, клубных мероприятиях, организованных студенческими объединениями. Как отмечают немецкие исследователи данного феномена, помощь профессоров и доцентов очень важна, но когда студенты работают самостоятельно, это дает им возможность учиться выстраивать свою траекторию отношений со сверстниками, профессорско-преподавательским составом, администрацией вуза.

Распространенной формой объединений бывших студентов является объединение выпускников педагогических вузов (*Alumni*), которое информирует учителей об инновациях в области педагогики, приглашает на различные мероприятия вуза, рассылает свои педагогические журналы в школы. Являясь членами данного объединения, учителя могут свободно посещать библиотеки, спортивные секции, культурные, научные мероприятия вуза.

Таким образом, результаты проведенного исследования могут быть востребованы при определении стратегии и тактики развития объединений и разработки научно-методического обеспечения деятельности российских студенческих объединений и сообществ с учетом выявленного положительного опыта в вузах Германии; в учебном процессе педагогических вузов; в работе со студенческими самостоятельными объединениями и сообществами.

Данное исследование открывает перспективы для дальнейших сравнительно-педагогических исследований проблем развития студенческих объединений, раскрытия источника инноваций с целью совершенствования системы функционирования российских студенческих объединений, позволит разработать технологию деятельности студенческих объединений.

Литература

1. Акиншина И.Б. Особенности развития студенческого самоуправления в вузах Германии: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08/ И. Б. Акиншина. Белгород, 2012. – 23 с.
2. Перонкова Е.Б. Инновационный потенциал студенческих молодежных объединений: региональный аспект // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3; URL: www.science-education.ru/117-13137 (дата обращения: 18.01.2015).

Список сайтов:

1. Pädagogische Hochschule Freiburg: [Электронный ресурс]. URL: www.ph-freiburg.de (дата обращения 18.01.2015).
2. Pädagogische Hochschule Heidelberg: [Электронный ресурс]. URL: www.ph-heidelberg.de (дата обращения 18.01.2015).
3. Pädagogische Hochschule Karlsruhe: [Электронный ресурс]. URL: www.ph-karlsruhe.de (дата обращения 18.01.2015).
4. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: [Электронный ресурс]. URL: www.ph-ludwigsburg.de (дата обращения 18.01.2015).
5. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd: [Электронный ресурс]. URL: www.ph-gmuend.de (дата обращения 18.01.2015).
6. Pädagogische Hochschule Weingarten: [Электронный ресурс]. URL: www.ph-weingarten.de (дата обращения 18.01.2015).

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО

Д.Г. Анохин

В современном веке человечество на уровне государств, множества различных образовательных, воспитательных систем и мировых религий осознало необходимость установления в мире духа сотрудничества, толерантности и дружбы. Успех в этом деле зависит как от образовательной политики, так и от результатов обучения, воспитания и развития человека, от интеллектуальных, духовных и нравственных качеств личности. Поликультурное воспитание подрастающих поколений становится ведущим этическим и ценностным ориентиром для образовательных учреждений и воспитательных организаций. Человек, который не разделяет мир на «черное» и «белое» по

национальному и культурному признакам, имеет возможность реализовать себя, участвовать в созидательных глобальных процессах, принимать адекватные решения и участвовать в решении проблем других людей.

Характерными чертами современного общества являются сближение этносов, усиление их взаимодействия, серьезные изменения в ценностных ориентациях, жизненных перспективах, установках, потребностей людей, глобализация мира в целом. Указанные характеристики обуславливают изменения в образовании, которому предстоит решить сложную задачу подготовки молодых людей к жизни в условиях поликультурной среды, к диалогу и межкультурному взаимодействию. Образовательный процесс должен быть многообразным, адекватным по отношению к культурному и этническому многообразию общества, удовлетворяющим всесторонние потребности социально-профессиональных групп, индивидуальные духовные запросы. В связи с этим, поликультурное образование является средством снижения напряженности в обществе, так как одной из важнейших его функций является обучение людей принципиально новому отношению к совместной жизни в одном государстве представителей различных этносов.

Без разрешения проблем поликультурного образования невозможно в полной мере ставить и решать задачи модернизации образования, духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации, подготовки подрастающего поколения к межкультурному взаимодействию в условиях сложных общественных отношений современного мира. И во многом успешность решения этих проблем зависит от педагога, его профессиональной деятельности, компетентности и личностных качеств.

Важнейшими компонентами современного педагогического образования признаны: знание цели и задач поликультурного образования и способов их решения; умение учитывать социокультурную специфику среды, в которой находятся учащиеся; владение комплексом методов и приемов воздействия на личность в условиях поликультурного образования.

Выделены критерии готовности будущего учителя к работе в условиях поликультурного образования. «Под готовностью педагога к реализации поликультурной образовательной модели понимается наличие у него четко сформулированной позитивной Я-концепции. Педагог должен отличаться: зрелостью и эмоциональной стабильностью, высоким уровнем собственного интеллектуального и поликультурного развития, фундаментальной общей и профессиональной культурой, развитыми навыками педагогического общения; наличием установок на сотрудничество с будущими педагогами; осознанием уровня ответственности за оказание помощи и поддержки каждому человеку» [1, с. 3].

Одним из основных условий подготовки педагогических кадров к работе в условиях поликультурного образования является включение в учебный план направления подготовки по педагогическому образованию специальной программы по поликультурному образованию в рамках федерального

государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (далее – ФГОС ВПО); обогащение содержания ряда базовых дисциплин основной образовательной программы поликультурной составляющей; изучение дисциплин по выбору (вариативная часть); через научно-исследовательскую деятельность, учебную и производственную практики. Совмещение базовой части основной образовательной программы ФГОС ВПО и вариативной части сохраняет общий принцип единства и системности высшего профессионального образования [1; 2].

Вариативная часть программы предполагает подготовку педагогических кадров для работы в условиях поликультурного образования по предметным технологиям нового ФГОС общего образования. Главная задача этой части программы – усвоение психолого-педагогических основ поликультурного образования, освоение теоретических и методологических подходов к его реализации в условиях общеобразовательной школы через предметные технологии. Реализация поликультурного компонента осуществляется через обогащение базовых образовательных дисциплин: гуманитарного, социального и экономического циклов (история, философия, культурология, иностранный язык); математического и естественнонаучного циклов (естественно научная картина мира, информационные технологии в образовании); профессионального цикла (психология, педагогика, методика обучения русскому языку и литературе) поликультурной проблематикой, включением отдельных модулей по поликультурному образованию.

Общей целью дисциплин по выбору является теоретическая и практическая подготовка будущих педагогов к системной работе в условиях поликультурного образования, формирование умений и навыков проектировать и реализовывать образовательный процесс с учетом особенностей поликультурного образовательного пространства. Вместе с тем, дисциплины по выбору направлены на формирование определенных компетенций в области педагогической деятельности. Нами были проанализированы рабочие программы дисциплин по выбору, предлагаемые студентам (будущим учителям иностранного языка) Минского государственного лингвистического университета. Дисциплина «Психолого-педагогические основы полилингвального и поликультурного образования» знакомит с методами изучения и оценки индивидуально-психологических особенностей детей в условиях ПМПО. При изучении дисциплины «Педагогическая деятельность в поликультурной и полиэтнической среде» будущие педагоги знакомятся с проблемами воспитания и образования, обусловленными культурными и этническими различиями школьников, и путями их решения. «Основы межличностной коммуникации в поликультурной среде» знакомят с методами и приемами формирования речевых умений и навыков с учетом национальных и культурных особенностей общения. «Полилингвальное языковое образование в национальной школе» знакомит с методами взаимосвязанного обучения русскому и иностранному языкам. Цель изучения дисциплины «Теоретические основы полилингвального и поликультурного

образования» состоит в том, чтобы познакомить с теоретическими положениями Программы поликультурного образования, ее полилингвальным аспектом. Изучение дисциплины «Технологии формирования российской гражданской идентичности на уроках русского языка и литературы» направлено на формирование внутреннего убеждения у будущего учителя в важности становления гражданственности и поликультурности в нашем обществе, на овладение технологиями формирования гражданской идентичности у подрастающего поколения.

«Методика сопоставительного обучения русскому языку и литературе в условиях ПМПО» направлена на обучение применения сопоставительного анализа при обучении русскому языку и литературе. В результате изучения данной дисциплины будущие педагоги должны приобрести умения сравнительно-сопоставительного анализа внутриязыковых и межъязыковых фактов. Основной целью такого анализа является формирование лингвистических и коммуникативных компетенций обучаемых. Для успешного формирования умений и навыков будущей профессиональной деятельности при организации практических занятий будущие педагоги выполняют различные задания, способствующие закреплению теоретических знаний. Кроме того, им предлагается разработка отдельных фрагментов, а также целых уроков родного (русского) языка и литературы.

На основе анализа мы пришли к выводу, что ФГОС ВПО является основной объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников, той оценочной шкалой, которая позволяет при всем разнообразии форм, методов и условий определить или задать требуемый уровень лингвометодической подготовки учителя иностранного языка. То есть реализация ФГОС ВПО осуществляется каждым конкретным учебным заведением с учетом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся.

В заключении можно подчеркнуть, что современное многокультурное общество испытывает потребность в новом мировоззрении, которое направлено на интеграцию культур и народов, их дальнейшее сближение и духовное обогащение. Отсюда следует и значимость поликультурного образования, назначение которого в формировании человека культуры, творческой личности, способной к активной и продуктивной жизни в поликультурном пространстве. ФГОС ВПО – один из современных путей решения проблем и задач поликультурного образования будущих педагогов; является эффективным помощником, позволяющим повысить качество образования и эффективность поликультурного воспитания.

Литература

1. Литвинович В.Г. Организационно-педагогические условия воспитания студентов университета в духе культуры мира [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / В.Г. Литвинович. – Кострома: Салон оперативной печати «GUT» ИП Ульрих С.А., 2006. – 22 с.

2. Снякова М.Г. Развитие профессионально-психологических характеристик педагога в поликультурном образовательном пространстве России [Текст]: автореф. дис. док.псих. наук / М.Г. Снякова. – Москва: Изд-во НОУ ВПО «МПСУ», 2013. – 52 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Т.В. Беленко

Активное внедрение в образование информационно-коммуникационных технологий, организация единого образовательного пространства на базе использования современных компьютерных технологий необратимым образом изменяют сам педагогический процесс, его содержательную, организационную и методическую основы. Компьютеризация является базой и средством информатизации образования, открывая революционные перспективы в структурировании и передаче знаний обучаемым.

На первый план выходят задачи:

- создание на базе обобщений и развития достигнутых результатов использования информационных технологий в образовательном процессе единой информационно-образовательной среды (ИОС);
- разработка методов проектирования и внедрения ИОС в учебный процесс с целью дальнейшего повышения эффективности обучения, расширения сферы экспорта образовательных услуг и адекватной реакции на возрастающую динамику изменения знаний во всех отраслях.

В настоящее время необходима единая концепция построения информационно-образовательной среды, которая в полной мере учитывает новые возможности создания, распространения и применения многокомпонентных распределенных и интегрированных баз данных и знаний, ориентированных на образование, учитывающая национальные требования к системе образования и гармонизированная с мировыми тенденциями. Согласно Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" информационно-образовательная среда должна включать в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивать освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся [4].

Под информационно-образовательной средой мы будем понимать «организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия; аппаратно-программного и организаци-

онно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей» [5].

Анализируя информационно-образовательную среду вуза, можно выделить следующие компоненты:

1. Информационно-образовательные ресурсы (библиотечные фонды вуза; учебно-методические разработки; учебно-методические комплексы; электронные учебники и пособия; тестовые и другие задания, образцы выполнения проектов).

2. Компьютерные средства обучения (компьютерная техника и ее программное обеспечение; информационно-образовательный портал; интернет-классы; автоматизированная система контроля знаний).

3. Система управления образовательным процессом (организация научно-исследовательской работы студентов, участия их в научно-практических конференциях; электронное расписание учебных занятий; мониторинг качества образования и поддержка балльно-рейтинговой системы оценки знаний; управления аудиторным фондом; автоматизация распределения учебной нагрузки).

Выделяют объективные и субъективные факторы, влияющие на создание и внедрение информационно-образовательной среды в вузе.

К объективным факторам можно отнести такие как: обеспеченность образовательного учреждения современными средствами информатизации, осознание руководством необходимости создания и внедрения данной среды, обеспеченность вуза необходимыми дидактическими ресурсами, ведение непрерывного мониторинга процесса внедрения информационно-образовательной среды. Готовность участников образовательного процесса к использованию данной среды, компетентность участников в создании и организации работы в данных условиях, заинтересованность преподавателей и обучающихся в использовании результатов можно отнести к субъективным факторам. Еще одним немаловажным фактором в пользу создания и использования информационно-образовательной среды в вузе является взаимодействие участников образовательного процесса в условиях введения ФГОС 3+ и связанного с этим сокращением объема аудиторной работы, увеличения и расширения форм самостоятельной работы студентов.

Вопросы создания эргономичных, педагогически обоснованных, привлекательных условий обучения, стимулирующих развитие познавательной, мотивационной сфер обучающегося, получают ответы в формирующейся на современном этапе междисциплинарной научной отрасли – «Педагогический дизайн» (Р. Бриггз, Р.С. Ричей, М.В. Моисеева, Г. МакАрлл, М.Н. Краснянский, А.Ю. Уваров, Е.В. Тихомирова, Г.О. Аствацатуров и другие).

Современные модели педагогического дизайна опираются на следующие положения:

1) структурированный подход, который обеспечивает контроль учащегося за учебным процессом в приобретении познавательных навыков;

2) открытый подход, который фокусируется на самостоятельности и самоорганизации учащегося.

Педагогический дизайн ориентирован на развитие междисциплинарного, интегративного, проектно-ориентированного мышления будущего специалиста, создающий возможность адаптироваться в различные проектные контексты, востребованные в социально-профессиональной сфере. Его цель повысить эффективность и результативность учебных материалов, расширить когнитивные возможности учащихся, способствовать увеличению объема и качества усваиваемой учащимися информации. В нашем понимании педагогический дизайн – это сложная многоступенчатая деятельность преподавателя, которая направлена на разработку и внедрение модели информационно-образовательной среды с помощью информационных технологий в образовательное пространство вуза.

Сущность педагогического дизайна заключается в том, что на основе заранее определенных целей и ожидаемых результатов, педагог разрабатывает наиболее действенные методы обучения, которые направлены на освоение и преобразование образовательной среды.

Педагогический дизайн связан не просто с описанием деятельности как таковой, а с вопросами интеграции информационных средств и новых мультимедиа в образовательную деятельность.

Для разработки информационно-образовательной среды НИУ «БелГУ» была использована всемирно известная система дистанционного обучения LMS Moodle работающая без какой-либо модификации в операционных системах Unix, Linux, Windows, Mac OS X, Netware и любых других ОС, поддерживающих язык разработки PHP и web-хостинг. Одним из значительных преимуществ системы Moodle по сравнению с другими системами электронного обучения является открытость кода и возможность расширения функциональности системы путем создания новых блоков, модулей, элементов и т.п. Используя эту особенность, на базе ядра LMS Moodle созданы все подсистемы информационно-образовательной среды: СЭО «Пегас», ИнфоБелГУ: Учебный процесс, ИнфоБелГУ: Библиотека/MySQLЭлектронные услуги НИУ «БелГУ», Расписание занятий НИУ «БелГУ».

– Разработанная на основе принципов педагогического дизайна, информационно-образовательная среда позволяет преподавателям НИУ «БелГУ» управлять процессом обучения, осуществлять адаптивное управление процессом приобретения новых знаний в более комфортных условиях, а студентам более полно раскрыть свои способности, возможности, проявить личностные качества.

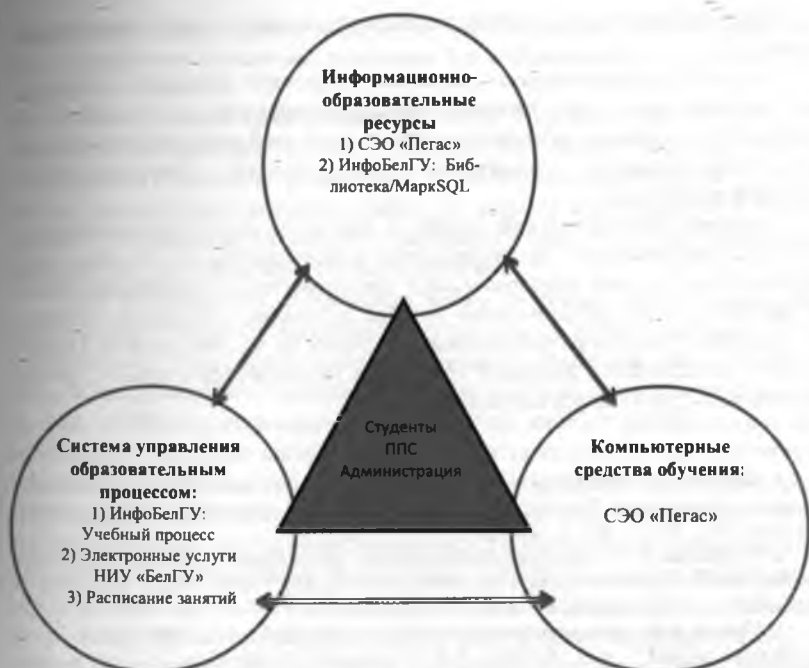


Рис. Модель информационно-образовательной среды НИУ «БелГУ»

Участники образовательного процесса, владеющие основами педагогического дизайна, в СЭО Пегас НИУ «БелГУ» создают электронные образовательные ресурсы, отвечающие критериям эффективности и качества, предъявляемых к электронным продуктам: асинхронный и синхронный формат обучения, удобство навигации, разнообразные технологии взаимодействия между участниками образовательного процесса, адаптивность и персонализация. Кроме того, в СЭО Пегас реализована возможность проводить вебинары, видеоконференции, использовать различные социальные сервисы, аудио и видеоматериалы, тем самым создавая наиболее эффективные, рациональные и комфортные условия для обучения.

К достоинствам использования студентами подсистем информационно-образовательной среды НИУ «БелГУ» можно отнести:

- 1) возможность видеть аналитическую работу преподавателя с электронным журналом оценок;
- 2) возможность демократично и оперативно общаться с профессорско-преподавательским составом, реализующим образовательный процесс на основе современных коммуникаций;
- 3) возможность создания личного электронного кабинета для размещения в нем отчетов о результатах своего обучения с учетом своих профессиональных интересов;

4) лично принимать участие в создании открытого образовательного контента.

Владение педагогическим дизайном позволяет педагогу перенести, центр тяжести при использовании новых информационных технологий на обучающегося, студента, который активно строит свой учебный процесс, выбирая определенную траекторию в развитой информационно-образовательной среде.

Связывая педагогический дизайн и информационно-образовательную среду вуза, мы говорим о проектировании информационных объектов, маркирующих виртуальное образовательное пространство, сохраняющее основные характеристики традиционного дизайна и дизайна, следующего передовому подходу, но разворачивающееся в реальности другого уровня. Основным средообразующим фактором становится человеческое сознание, погруженное в глобальное информационное поле.

Литература

1. Власова Е.З. Электронное обучение в современном вузе: проблемы, перспективы и опыт использования [Текст] / Е.З. Власова//Universum: Вестник Герценовского университета. СПб., 2014. – №2 –С. 43 – 49.
2. Курносова С.А. Теоретико-педагогические предпосылки проблемы подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна[Текст] / С.А. Курносова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12. – С.747–751.
3. Немцев А.Н. Информационная система поддержки балльно-рейтинговой системы контроля знаний / А.Н. Немцев, А.И. Штифанов, В.А.Беленко, Р.А.Загороднюк, С.Н.Немцев, О.В.Гальцев, А.Э. Федосеев // Научные ведомости БелГУ. Серия История. Политология. Экономика. Информатика. – 2013. – №15(158), Выпуск 27/1. – С.203-215.
4. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273–ФЗ // [Электронный ресурс] .– URL: <http://zakonbase.ru/zakony/ob-obrazovanii/>
5. Юрченко Т.В. Организация учебно-познавательной деятельности студентов в информационно-образовательной среде вуза [Текст] дисс....канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Юрченко // Нижний Новгород, 2011 – 203 с.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР АКТИВИЗИРУЮЩИЙ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СТУДЕНТА

Ж.В. Бойко

На сегодняшний день актуальной проблемой является поиск активных методов обучения с целью повышения качества образования, развития у студентов интереса к изучаемым дисциплинам и желания самостоятельно продолжить самосовершенствование, как в личностном, так и в профессиональном плане.

Человек является не просто носителем социально-профессиональных функций, но и движущей силой в развитии человеческой культуры. Значимость профессии увеличивается, если ее обладатель является высококультурной личностью, имеющей широкий кругозор, разносторонние интересы,

способной понимать других людей, соотносить свои желания и намерения с их стремлениями и планами, доказывая это собственными поступками и отношением к ним.

Сегодня необходимы творчески ориентированные специалисты, что отражено в федеральных законах [5] и образовательных стандартах. Творческая личность способна развиваться и самосовершенствоваться. Следовательно, духовная наполненность личности, которая накапливается в ходе общения с культурным наследием, соединяясь с рациональным мышлением, рождает творчество во всем его многообразии.

Для современного специалиста важно не только иметь накопленный определенный багаж профессиональных знаний, но и уметь добывать их самостоятельно. Этому может свидетельствовать отведенное при изучении гуманитарных дисциплин большое количество часов на самостоятельную работу. Таким образом, информационное общество диктует необходимость формирования у будущих специалистов умения самостоятельного нахождения знаний и приобретение новых умений в соответствии с требованиями, предъявляемыми к нему профессией. Однако практика показывает, что не многие студенты уделяют достаточное внимание самостоятельным видам работ, в большинстве руководствуясь лекционным материалом, редко привлекая дополнительные источники информации. Встает необходимость научить студентов приобретать знания из различных источников информации самостоятельным путем, мотивировать их на этот поиск. Активные методы обучения, используемые преподавателем в процессе работы, должны активизировать процесс самосовершенствования студентов, строящийся на основе самообразования, которое протекает при интенсивном формировании личности студента, росте его самосознания, определении призвания, жизненных планов. Сегодня социально-значимые мотивы придают самообразованию необходимую устойчивость, целенаправленность, систематичность, что позволяет непрерывно самосовершенствоваться.

Самосовершенствование личности – специфическая составная часть учебно-воспитательного процесса, содержанием которой является все многообразие различных видов работы студента над собой: самопознание, самооценка, самообразование, самовоспитание, самоутверждение, самоопределение, саморегуляция и саморазвитие. По мнению А.А. Бодалева [1, с.50-51], В.В. Рожковой [6, с.49], продуктивность личностно-профессионального саморазвития в определенной мере зависит от ряда предпосылок. К ним относятся: предшествующий уровень общекультурного развития, глубина самопознания, сформированность «коммуникативного ядра личности» как системы способностей отражения, отношений и поведения. В своих научных работах Л.Н. Куликова определяет самосовершенствование как процесс обогащения личностных качеств, в том числе и характерологических, процесс, «...который зрелая личность, имеющая предшествующий успешный опыт самовоспитания, способна вести в течение всей жизни сообразно изменяю-

щимся ценностным ориентациям, смыслом, притязаниям, социальным условиям и углубляющемуся пониманию своего социального предназначения» [2, с. 294].

Как показывает теоретическое исследование педагогических концепций, преподаватель должен выступать как защитник интересов студентов и создавать гуманитарно-культурное пространство, благотворно влияющее на процесс самосовершенствования обучающихся. Осуществляя конструирование пространства саморазвития студентов, преподаватель определяет и свое место, роль, поведение в этом пространстве, то есть адаптирует себя к собственному творению.

Активные методы обучения позволяют наладить тесное сотрудничество и позитивное взаимодействие преподавателя и студента, они составляют дидактическую базу для организации «познавательной самостоятельности» студентов, для развития у них творческих способностей, логического мышления, инновационной деятельности, что способствует их профессиональному росту. Как отмечает Л.В. Мильниченко, – «Развитие у студентов самостоятельности, стремления к саморазвитию и самообразованию возможно в том случае, если во время обучения в ВУЗе ставить их в позицию активного субъекта деятельности, т.е. необходимо перевести студента из объекта педагогических воздействий в субъект воспитания и образования самого себя». [4, с.31].

Среди ведущих методов можно отметить работу с книгой, исследование, зрительно-слуховые методы, деловые игры, учебные дискуссии, проблемные лекции, творческие задания: издание тематических журналов дисциплины, театрализованное представление материала, презентации и т. д., активизирующих развитие профессиональных качеств, коммуникативных способностей, диалогичности. Это методы, при которых деятельность носит продуктивный, творческий, поисковый характер, что становится важным в процессе приобретения профессиональных умений и навыков для будущих специалистов.

Одним из видов работ, позволяющих стимулировать студентов к самосовершенствованию полученных и приобретаемых умений и навыков, является творческое задание в форме создания тематического журнала дисциплины. В процессе нашего педагогического эксперимента этот метод явился высокоэффективным и продуктивным. Создание студентами тематического журнала предполагало комплексные и конкретные задачи: систематизировать полученные знания; развить и дать возможность проявить творческие способности, почувствовать ответственность и важность своего вклада в общественную работу, оценить себя; развить сенсорные способности (приучить к восприятию культурных ценностей); развить личностные качества: толерантность, коммуникабельность, деловитость, рационализм, способность выдвигать решения, изобретательность, новаторство; создать благоприятные условия для культуросообразного самосовершенствования [1, с.72-73.]. Так, вы-

полняя поэтапно задания, шел процесс самосовершенствования профессиональных и личностных характеристик студента. По определению В.В. Рожковой, самосовершенствование является «...процессом осознанного, управляемого личностью развития, в котором в субъективных целях и интересах формируются и развиваются качества и способности человека» [6, с. 17].

В задачи такой творческой работы входило:

- самостоятельный подбор материала по заданной теме;
- написание статьи, очерка или эссе;
- редактирование материала для будущего журнала;
- формирование журнала;
- создание обложки журнала;
- придумать название журнала;
- на итоговом занятии, проводимом в форме пресс-конференции, защитить свою работу.

Для создания тематического журнала студенты могут быть разделены на две или более творческие группы. В таком случае, присутствует элемент соревновательности, некой игры, так как на итоговом занятии каждая из подгрупп должна представить свой оригинальный труд. В каждой творческой группе выбирается редактор, дизайнер. Остальные – выполняют функции журналистов, исследователей и др. Такой метод активизации самостоятельной работы вовлекает всех обучающихся в творческий процесс.

Выпуск тематических журналов может быть использован в курсе всех гуманитарных дисциплин, а также общепрофессиональных, и специальных. Студенты, решая поставленные задачи, используют знания по истории, культурологии, информатике и др. Таким образом, знания, получаемые по дисциплинам цикла, реализуются на практике. В работах ярко проявляется эстетический вкус, личная заинтересованность, индивидуальность.

В журнал могут быть включены статьи, очерки, написанные студентами на интересующие их или предложенные преподавателем темы изучаемой дисциплины. Такая работа носит поисковый характер, при этом обучающиеся вовлечены в процесс самостоятельной активной деятельности. На итоговом занятии каждая группа представляет свой журнал, выполненный с учетом предъявляемых требований. Примером для выполнения студентами такого задания могут явиться тематические журналы, соответствующие изучаемой дисциплине. В курсе культурологии, который явился для нас базой апробации данного метода, такими журналами стали «Наше наследие», «Творчество», «Театр» и др. Просмотр тематических журналов даст возможность студентам узнать и по-новому проанализировать, какие процессы происходят в современной культуре, какие вопросы художественной жизни решает наше общество. На основе анализа тематики публикаций в различных журналах, соответствующих дисциплине, например, за последний год, студентам предлагается выделить приоритетные проблемы

исследований, попытаться определить, чем вызван такой интерес к представленным темам.

Выполняя творческое задание, в такой необычной практической деятельности будущие профессионалы попытались реализовать свои знания, умения, применить опыт, почувствовать ответственность и важность своего вклада в общественную работу, оценить себя. Содержание проблемы отражало реальные тенденции, что содействовало реализации межпредметных связей, изучению интересной, значимой с профессиональной точки зрения информации, «осуществлению диалога культур». Применение групповых форм обучения создавало условия для формирования этики общения, коммуникативных умений, организаторских способностей, таких качеств, как организованность, тактичность, активность, дисциплинированность, способность выдвигать решения, склонность к творчеству, новаторство, необходимых в дальнейшей профессиональной и личной жизни. Благодаря такой самостоятельной работе у студентов появляется возможность участвовать в различных секциях СНО.

Работа над созданием тематического журнала включает такой вид деятельности как «познавательная самостоятельность», которому уделяли большое внимание в своих работах И.Я. Лернер, Е.Б. Ястребова. В своем исследовании Е.Б. Ястребова отмечала, что это свойство личности «которое проявляется в стремлении и умении своими силами овладеть основами и способами деятельности и применять их в учебной, последовательной и практической деятельности с целью подготовки к деятельности профессиональной» [7, с.16].

Таким образом, применение активных методов обучения в процессе преподавания дисциплин становится важным фактором, влияющим на повышение интереса студента к приобретению знаний, на становление позитивного ценностного отношения к получаемой профессиональной деятельности, на «познавательную самостоятельность», тем самым активизирующем дальнейшее самосовершенствование студентов.

Литература

1. Бойко Ж.В. Становление ценностного отношения к профессиональной деятельности у студентов в процессе актуализации культурологических знаний : монография / Ж.В. Бойко. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2013. – С.50-51.
2. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся : Автореф. дис... докт. пед. наук. – М., 1971. – 38 с.
4. Мильниченко Л.В. Стимулирование самообразования студентов вуза как акмеологическая проблема / Л.В. Мильниченко // Процессы модернизации отечественного образования: Материалы XIV Международной конференции «Ребенок в современном мире. Образование и детство. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2007. – С31.
5. О высшем и послевузовском профессиональном образовании [Электронный ресурс] : федер. Закон : [принят Гос. Думой 22 авг. 1996 г.; № 125-ФЗ : в ред. от 20 апр. 2007 г.] // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс] / Компания Консультант Плюс. – Послед. обновление 11.01.2007. 2). Об образовании [Элек-

тронный ресурс] : федер. закон : [принят Гос. Думой 10 июля 1992 г.: в ред. от 30 июня 2007 г.] // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс] / Компания Консультант Плюс. – Последнее обновление 11.01.2007.

6. Рожкова В.В. Формирование у студентов готовности к самообразованию : моногр. / В.В. Рожкова. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2005. – 49 с.

7. Ястребова Е.Б. Развитие познавательной самостоятельности студентов младших курсов : Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1984. – 16 с.

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОДЕРЖАНИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

О.А. Брейкина, Я.В. Иваненко, И.Г. Комарова

Профессиональная деятельность человека предполагает неизбежность процесса постоянного повышения своей профессиональной компетентности. Формирование современной профессиональной компетентности становится одной из основных функций всего процесса подготовки будущих специалистов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования. Все это вызывает необходимость дальнейшего совершенствования содержания и повышения качества образовательного процесса в системе высшего профессионального образования на основе интеграции науки и производства. Интегрированное обучение имеет принципиальное значение, как для процесса формирования профессиональной компетентности, так и для последующей профессиональной деятельности [4].

На сегодняшний день под содержанием профессионального образования понимается многоаспектный порядок знаний (технологических, финансовых, политехнических, координационных и специализированных), умений и навыков (профессионального, политехнического и специального характера), сложившаяся вследствие потребностей научно-технического прогресса и общего опыта профессиональной подготовки. Постигание студентами этой системы знаний, умений, практического опыта создает основу для успешной подготовки к предстоящей профессиональной деятельности. В настоящее время проблема координации разных компонентов составляющих сущность профессионального образования является одной из важнейших теоретических и практических вопросов современной дидактики [1; 2; 6].

Содержание высшего профессионального образования определяется Федеральными государственными образовательными стандартами ВПО, которые, отличаясь от предшествующих образовательных стандартов, определяют требования к результатам обучения, структуру ведущей профессиональной образовательной программы. Новые образовательные стандарты делают акцент на содержании профессионального образования, ориентированного на практическую деятельность, педагогические технологии творческого характера, предусматривающие рост доли самостоятельной работы студентов, на организацию гибкого графика обучения и модификацию содержания профессионального образования [12; 11; 5].

Одной из причин необходимости проведения интеграции в содержании образования является стирание границ между областями научного знания, между науками. Другой причиной интеграции содержания, в частности, при подготовке студентов являются требования ФГОС ВПО. Так, в стандарте определены профессиональные и общие компетенции, которые могут быть сформированы только при интегративном подходе.

Интегративный подход ориентирует на качество профессионального образования, заложенное в ФГОС ВПО, и достижение гарантированного результата обучения; нацелен на формирование личности будущего профессионала через интеграцию различных видов деятельности в процессе теоретического и практического обучения, максимально приближенного по содержанию к условиям профессиональной деятельности; требует разработки комплексного методического обеспечения [13, 2].

Анализ трудов Авербуха Р.Н., Валицкой А.П., Литвиновой Н.П., Мухлаевой Т.В. Никитенко Е.В., Фадеева М.А. и других ученых, изучающих проблемы интеграции содержания профессионального образования в вузе и ассимиляции разнообразных подходов к ней, дает возможность установить уровни интеграции и раскрыть их функции:

- содержательный уровень – совершенствование, углубление теоретических знаний, установление связи с практической профессиональной деятельностью, подъем личностной и профессиональной мотивации, рост познавательного и профессионального интереса, активности обучающихся, становление системных знаний;

- деятельностный уровень – формирование навыков профессиональной деятельности, умений решать комплексные межпредметные задачи; развитие проектировочных умений, овладение которыми обеспечит способность самостоятельно проектировать работу, приемлемые и результативные действия в организации деятельности по профессии; воспитание и совершенствование коммуникативных и организаторских навыков, дающих возможность налаживать взаимоотношения и успешно организовывать различные виды деятельности, способность подвергать анализу ситуацию, поступать в согласовании с индивидуальной и социальной выгодой, формирование совокупных умений;

- ценностно-развивающий уровень – понимание обучения как личностно важного процесса, формирование творческого и добросовестного отношения к предстоящей профессиональной деятельности, убежденность в необходимости саморазвития, самореализации и самоактуализации в учебной и профессиональной деятельности.

Особый акцент в исследовании делается на межпредметной интеграции и на рассмотрении особенностей ее проявления применительно к физическому воспитанию.

Физическое воспитание студенческой молодежи ставит своей целью воспитание физической культуры личности и умения целенаправленного применения разнообразных средств физической культуры, спорта и туризма для поддержания, укрепления и сохранения здоровья, психологической подготовки к предстоящей профессиональной деятельности.

Основными направлениями интеграции содержания образования студентов по физическому воспитанию являются междисциплинарное, внутридисциплинарное [7].

Междисциплинарное направление интеграции содержания теоретической, профессионально-прикладной и общеподготовительной направленности физкультурного образования предполагает целостность, системное представление об изучаемом предмете применительно к профессиональной деятельности. Это позволяет установить межпредметные связи при создании унифицированных учебных планов и программ по группам специальностей.

Внутридисциплинарное направление интеграции содержания ФГОС ВПО характеризуется планомерным переходом в учебном процессе от общих закономерностей интеграции к частным, методическим процессам. Здесь главным является соблюдение принципов структурирования учебного материала, среди которых выделяются: логико-научная и профессиональная обусловленность содержания высшего профессионального образования; взаимосвязь общеподготовительной и профессионально-прикладной направленности обучения; преемственность знаний и умений; взаимосвязь знаний в области физической культуры и профессиональных знаний единство обучения и воспитания и другие [7, 10, 3].

Предметы профессионального блока, являясь базой для изучения дисциплины «Физическая культура», оказывают влияние на повышение качества профессиональной подготовки. С другой стороны, изучение теории физической культуры помогает учащимся закрепить полученные знания в дисциплинах профессионального блока, дополняет и углубляет их при рассмотрении основ физиологических процессов, происходящих в организме человека в результате воздействия физических нагрузок. И здесь речь идет не о насыщении занятий по физической культуре материалом профессионального цикла, или, наоборот, не о том, чтобы наполнить занятия профессионального цикла материалом по физической культуре, придавая им структуру других предметов, а об интеграции знаний, умений, навыков по разным предметам, о совершенствовании структуры собственного предмета, о синтезе субъективно нового знания [8].

Необходимым условием образовательного процесса является относительная самостоятельность учебных дисциплин, т.к. каждая представляет собой отдельную отрасль науки со своим собственным понятийным аппаратом, методологией, методикой, предметом исследования. В то же время, необходима возможность реализации «взаимосвязанного и взаимообусловленного» их изучения. Такую возможность обеспечивает межпредметный подход в обучении, который допустимо трактовать и как метод обобщения субъективного знания, равно как форму интеграции учебных дисциплин. Межпредметный подход для современного уровня развития педагогической науки является оптимальным, базируясь на концептуальной идее о том, что итогом объединения учебных дисциплин должно стать персонально новое знание, которое в сознании учащегося нельзя сформировать, если дисциплины изучать не во взаимосвязи [9].

Изучая процесс междисциплинарного синтеза, В.Е. Медведев отмечает, что педагогу необходимо в течение ограниченного количества учебных часов, создать предпосылки, подготовить учащегося к синтезу субъективно-нового знания, опираясь на уже сформированное ранее знание различных дисциплин, другими словами, не предложить учащимся это знание в готовом виде, а обеспечить условия, в то же время отнюдь не каждый перенос знания приводит к синтезу персонально нового знания [8]. Должно произойти изменение этого знания, которое включает модификацию природы знания при переносе его из той дисциплины, где оно ранее сформировалось, в другую с целью стимулирования умственной деятельности студента; трансформация первоосновных связей академического знания в учебные задачи; акцентирование тех уровней межпредметных связей, которые будут содействовать развитию креативных возможностей студентов, их профессиональной ориентации [8, с.69; 9].

Реализация междисциплинарного уровня интеграции способствует формированию мотивов, формируя у обучающихся навыки обобщения, сравнения, создавая определенную нагрузку для интеллектуальной деятельности студентов, для удовлетворения их познавательной потребности и стремления к интеллектуальной активности, обеспечивают возможность перехода обучающихся от одних условий и видов деятельности к другим, на более высоком уровне усвоения знаний, умений и навыков, что способствует преобразованию учебного процесса в развивающий. Это, в свою очередь, оказывает прямое воздействие на формирование профессиональных знаний, умений, практического опыта, профессионально важных качеств личности будущего специалиста, способствует процессу развития профессионального интереса.

Таким образом, в настоящее время большое значение имеет интегрированное обучение, как для формирования профессиональной компетентности, так и для последующей профессиональной деятельности.

Литература

1. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования [Текст] / М.Н. Берулава. – Москва: Совершенство, 1998. – 192 с.
2. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] : учеб. пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич – Москва ; Ростов-на-Дону : ТЦ «Учитель», 1999. – 558 с.
3. Зверев Д.И. Взаимная связь учебных предметов [Текст] / Д.И. Зверев. – Москва : Знание, 1977. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология ; № 1).
4. Земляная Т.Б. Проблемы нормативно-правового регулирования интеграции науки и образования [Текст] / Т. Б. Земляная, С. В. Молчанов // Образование и право. – 2011. – № 2. – С. 158-180.
5. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому [Текст] / В.В. Краевский // Преподаватель. – 2000. – № 1. – С. 2-10.
6. Мареев В.И. Исследовательская деятельность в педагогическом вузе : теория и практика [Текст] / В.И. Мареев. – Ростов-на-Дону, 1999. – 202 с.
7. Матвеев Л.П. Интегративная тенденция в современном физкультуроведении [Текст] / Л.П. Матвеев // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 5. – С. 5-8.

8. Медведев В.Е. Межпредметные связи естественнонаучных и технических дисциплин [Текст] : учеб. пособие / В.Е. Медведев. – Москва : МПУ, 1999. – 107 с.
9. Попова Г.Г. Интеграция содержания образования в образовательных учреждениях НПО [Текст] / Г.Г. Попова // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – № 12. С. 30 – 31.
10. Федорец Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения [Текст] : учеб. пособие / Г. Ф. Федорец. – Ленинград : ЛГПИ, 1983. – 88 с.
11. Хохлов Н.Г. Интегрированная система обучения в высшей школе за рубежом [Текст] : [обзор] / Н.Г. Хохлов ; Моск. автомобилестроит. ин-т (ВТУЗ-ЗИЛ). – М. : МАМИ, 1990. – 111 с.
12. Чепиков М.Г. Интеграция науки [Текст] : филос. очерк / М.Г. Чепиков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Мысль, 1981. – 276 с.
13. Яковлев И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством [Текст] / И.П. Яковлев; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. – Ленинград: ЛГУ, 1987. – 126 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС СПО В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ОГАПОУ «ЯКОВЛЕВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»

Ю.Н. Бухтияров, С.В. Стригунова

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ФГОС СПО) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ по специальностям, реализуемым в Яковлевском педагогическом колледже [1].

Практика является важнейшей составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов. Для студентов нашего колледжа трудовая деятельность начинается в процессе обучения, т.к. необходимые ключевые профессиональные компетенции формируются на теоретических и практических занятиях, а также в процессе профессиональной практики.

Практика студентов ОГАПОУ «Яковлевский педагогический колледж» организуется в соответствии с ФГОС СПО в части требований к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы по специальности среднего профессионального образования, Положением об учебной и производственной практике студентов и включает следующие виды практики:

- учебную практику (учебная практика или часть учебной практики может быть использована для освоения рабочей профессии, если это является одним из видов профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС СПО),
- практику по профилю специальности;
- практику преддипломную.

Целью практики является приобретение студентами практического опыта и развитие профессионального мышления в рамках модулей ОПОП СПО в соответствии с ФГОС с целью освоения обучающимися общих и профессиональных компетенций по избранной специальности.

Задачи и содержание практики определяются рабочей программой практики и календарно-тематическим планом. Продолжительность и сроки проведения практики определяются рабочим учебным планом в соответствии с ФГОС СПО по специальности.

Творческий потенциал руководителей практики направлен на решение следующих основных задач практического обучения студентов:

- способствовать формированию у студентов ответственного отношения к практической деятельности посредством усиления мотивационной направленности всех видов практики;
- создать содержательные и организационные условия для развития креативных способностей студентов на основе внедрения профессионально-ориентированных форм педагогического взаимодействия;
- обеспечить овладение студентами современными инновационными педагогическими технологиями обучения детей в образовательных учреждениях разных типов и видов;
- организовать деятельность по подготовке студентов к использованию педагогического дизайна в профессиональной деятельности;
- содействовать совершенствованию программно-методического обеспечения процесса вхождения студентов в профессию на всех этапах практического обучения.

Базами практики являются образовательные учреждения, закреплённые за колледжем на основании договора с Управлением образования администрации Яковлевского района и договоров с образовательными учреждениями г. Строитель Белгородской области.

Практика осуществляется как в несколько периодов, так и рассредоточено, чередуясь с теоретическими занятиями при обязательном сохранении в пределах учебного года объема часов, установленного учебным планом на теоретическую подготовку.

В настоящее время колледж является конкурентно способным учебным заведением, дающим возможность готовить квалифицированных специалистов с разносторонней подготовкой, имеющих достаточный уровень профессиональной мобильности и удовлетворяющих потенциальные запросы современного рынка труда.

В педагогическом колледже полноценно осваивать педагогическую деятельность студенты начинают с первого курса обучения. Поэтому профессионально-педагогическая подготовка будущего педагога осуществляется при выполнении профессиональной деятельности с учетом соблюдения единства целей, средств и результатов, принципов деятельности и активности.

Преподаватели колледжа в своей педагогической деятельности базируются на принципе гуманизации образования, направляя процесс обучения на развитие и саморазвитие личности, на развитие индивидуальности студента, его познавательных интересов и личностных качеств, на создание условий, при которых студенту хотелось бы учиться.

В ходе практики студенты выступают носителями новых идей, теорий, технологий, к которым приобщаются в колледже.

Таким образом, можно сделать вывод что, полнота реализации ФГОС СПО, учет различных факторов и создание организационно-педагогических условий позволяют обеспечить достаточный уровень профессионально-педагогической подготовки будущего педагога в нашем педагогическом колледже.

Литература

1. Единое окно доступа к образовательным ресурсам [Электронный ресурс] – Федеральные государственные образовательные стандарты СПО третьего поколения. Режим доступа: <http://window.edu.ru/recommended/47> свободный

НОВЫЕ ФОРМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Воронков, В.В. Соколов, М.С. Филатов

Одним из способов повышения активности студентов на занятиях является использование балльно-рейтинговой системы оценки знаний. В НИУ «БелГУ» на факультете физической культуры накоплен определенный опыт использования данной системы. Отличительной особенностью направлений подготовки бакалавров «физическая культура» и «педагогическое образование с профилем физическая культура» является значительный объем практических дисциплин. Представленный в данной работе опыт накоплен в рамках преподавания дисциплины «атлетическая гимнастика».

На факультете физической культуры НИУ «БелГУ» атлетическая гимнастика преподается на протяжении третьего и четвертого семестра. Контрольной точкой в каждом семестре является зачет. Учет успеваемости ведется на протяжении всех занятий. Компоненты, оцениваемые преподавателем, отражены в табл. 1.

Таблица 1

**Балльно-рейтинговая система оценки
по дисциплине «Атлетическая гимнастика»**

Имеющиеся виды занятий	Максимальный балл
Лекции (3 лекции)	9 (по 3 балла за одну лекцию)
Практические занятия (17 занятий)	51 балл (по 3 балла за одно занятие)
Тестирование физической, технической и теоретической подготовленности	40 баллов

Для получения зачета необходимо набрать 60 баллов.

Подробно остановимся на способах оценки активности студентов на практических занятиях. В третьем семестре в рамках дисциплины происходит изучение двух видов спорта – бодибилдинг и армспорт. Каждое занятие

включает в себя теоретическую часть, на которой студенты получают информацию (например, о технике выполнения силовых упражнений или о технике приемов борьбы за столом). Добросовестная работа на занятии, направленная на усвоение нового материала, позволяет заработать 2 балла. Дополнительно 1 балл каждый студент может получить за успешное освоение техники или за правильный ответ. Опрос проводится в начале каждого занятия. Таким образом, на каждом занятии студент может заработать 3 балла. Если студент не пропустит ни одного занятия, включая лекции, он может набрать 60 баллов, что достаточно для получения зачета. Тем не менее, студент, который не может ответить на вопрос по пройденному материалу, теряет 1 балл. По 0,5 балла снимается за опоздание на занятие или нарушение дисциплины. Занятие заканчивается подведением итогов, в процессе которого оценивается работа каждого. Набранные баллы заносятся в оценочный лист в журнале.

Также в процессе занятий происходит тестирование физической и технической подготовленности. В данном разделе в третьем семестре мы используем 5 разделов, в каждом из которых студент может набрать максимум 8 баллов. К этим разделам относятся:

- тестирование физической подготовленности (у юношей подтягивания в висе и сгибание-разгибание рук в упоре на брусьях, у девушек подъем туловища из положения лежа за 30 секунд и сгибание-разгибание рук в упоре лежа);

- владение основными приемами борьбы в армспорте;

- умение производить судейство поединков в армспорте;

- умение вести протокол по системе с выбыванием после второго поражения;

- теоретическое тестирование (с помощью тестов или путем устного опроса).

Таким образом, студент, набравший малое количество баллов в рамках практических занятий, может компенсировать это в ходе тестирования.

Кроме этого существует возможность получения бонусных баллов за участие в факультетских соревнованиях по армспорту (10 баллов за участие и 15 баллов за призовое место). Данное обстоятельство дополнительно повышает активность студентов по овладению техникой борьбы за столом.

В четвертом семестре в рамках дисциплины «атлетическая гимнастика» происходит изучение таких видов спорта как пауэрлифтинг, тяжелая атлетика и гиревой спорт. Процедура набора баллов отличается от предыдущего семестра содержанием тестирования.

У юношей данный раздел включает следующие формы:

- жим штанги лежа. Выполняется по правилам соревнований в трех попытках. Максимальный балл – 8;

- рывок штанги с весом 50% от веса тела. Выполняется по правилам соревнований. Оценивается техника выполнения. Максимальный балл – 8;

- толчок двух гирь по 24 кг. Выполняется по правилам соревнований. Оценивается результат. Максимальный балл – 8;

– теоретическое тестирование (с помощью тестов или путем устного опроса). Максимальный балл – 16.

У девушек тестирование включает следующие формы:

– жим штанги лежа. Выполняется по правилам соревнований в трех попытках. Максимальный балл – 10;

– рывок штанги с весом 33% от веса тела. Выполняется по правилам соревнований. Оценивается техника выполнения. Максимальный балл – 10;

– теоретическое тестирование (с помощью тестов или путем устного опроса). Максимальный балл – 20.

Для проведения тестирования физической подготовленности разработаны специальные таблицы как для юношей, так и для девушек, в которых учитывается весовая категория (таблица 2).

Таблица 2

Таблица оценки результатов в толчке гири (вес гирь 24 кг)

Весовая категория	Количество баллов							
	8	7	6	5	4	3	2	1
	Количество подъемов							
До 60 кг	18	15	12	9	6	4	2	1
До 65 кг	22	18	14	11	8	5	3	2
До 70 кг	26	21	16	13	10	6	4	2
До 75 кг	30	24	18	15	12	7	5	3
До 80 кг	34	27	20	17	14	8	6	4
До 90 кг	36	28	22	19	16	9	7	4
+ 90 кг	38	30	24	21	18	10	8	5

Апробированная в течение трех лет балльно-рейтинговая система оценки знаний позволяет сделать вывод, что данная система способствует значительному повышению активности студентов, повышает их мотивацию к добросовестному выполнению всех заданий на каждом занятии, обеспечивает более глубокое усвоение материала.

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛЕКЦИОННОГО КУРСА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В.Ю. Денисова, В.В. Денисова, И.П. Рыжова

Особенности современного динамичного этапа развития общества, науки и технологий обусловили повышение требований к образовательной системе, к психолого-педагогическому научному обоснованию образовательного процесса, что отразилось в разработке инновационных образовательных технологий, методов и средств обучения и, в частности, организации профессиональной подготовки врачей-стоматологов [2, 3, 4, 6, 8].

Важную роль для теоретической подготовки студентов на стоматологическом факультете отводится лекциям, в том числе, по одному из самых сложных разделов стоматологии – ортодонтии. Нередко лекции по ортодон-

тии перенасыщены специальной терминологией без объяснения значений тех или иных терминов, что ведет к трудности восприятия материала, особенно на начальных этапах изучения предмета. В дальнейшем, это выражается в неумении студента применить полученные в ходе лекционного курса теоретические знания на практике. Поэтому, целью данного исследования мы выделили разработку и внедрение современных методов организации вузовского лекционного курса по ортодонтии, а объектом исследования стал лекционный курс по ортодонтии для студентов 4-го и 5-го курсов стоматологического факультета.

Проблема, цель, объект исследования определили необходимость решения следующих задач:

- Проанализировать понятийный состав категории «вузовская лекция» как основная форма организации обучения.
- Изучить вопросы, касающиеся существующих в педагогической теории и практике методов организации лекционного курса.
- Разработать методику организации лекционного курса по ортодонтии.
- Охарактеризовать приемы постановки вузовской лекции по ортодонтии в мультимедийном исполнении.
- Разработать критерии оценки лекционного курса и провести его оценку с помощью анкетирования студентов в начале лекционного курса.

При создании лекционного курса по ортодонтии был осуществлен комплексный подход, который заключался в понимании того, что лекция является основным методом изучения студентами стоматологического факультета Курского государственного медицинского университета и Белгородского государственного национального исследовательского университета теоретической базы такой наукоемкой отрасли стоматологии как ортодонтия. Лекционный курс разрабатывался на протяжении трех лет (2011 – 2014 гг.), в течение которых был успешно апробирован. Весь цикл лекций по ортодонтии имеет объем 12 часов (0,33 зачетные единицы) и представляет собой материал, последовательно знакомящий студентов с теоретической основой ортодонтии. Все лекции имеют мультимедийное сопровождение, выполненное с использованием компьютерной программы Power Point, входящей в пакет программы Microsoft Office.

Сравнительная оценка лекционного курса с точки зрения его возможности влиять на процессы обучения и усвоения студентами предлагаемого учебного материала проводилась путем анкетирования студентов четвертого и пятого курсов стоматологического факультета. Анкетирование проводилось в седьмом семестре 2013 года, в начальном периоде изучения ортодонтии. В анкете студентам четвертого курса предлагалось оценить уровень своих исходных знаний, позволяющих усвоить лекционный материал, уровень понимания новой дисциплины и появившегося интереса к ней. Далее, у студентов пятого курса, проводилось анкетирование в девятом семестре 2014 года, с целью получения сравнительных данных в плане освоения теоретической основы новой дисциплины, расширения диапазона знаний после прослушанных лекций. Анкетирование проводили с использованием индивиду-

альной разработанной анкеты. Систематизируя и анализируя результаты анкетирования можно дать комплексную оценку значимости лекционного курса для профессиональной подготовки студентов-стоматологов.

В работе использовались следующие методы исследования: контент-анализ литературных данных, посвященных вопросам методологии организационных форм учебного процесса, анкетирование, статистические методы.

Сравнительные результаты статистической обработки анкет представлены на рисунке.

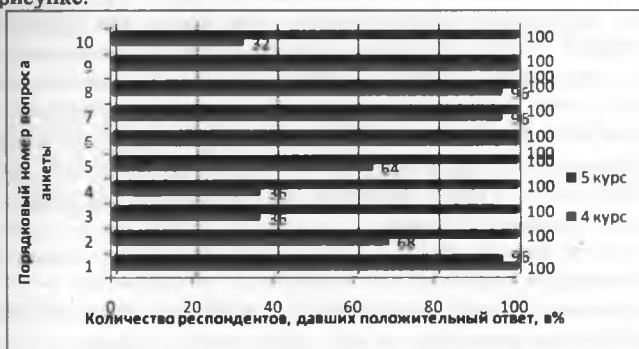


Рис. Сравнительный анализ результатов анкетирования студентов 4 и 5 курсов стоматологического факультета

Все студенты отмечают ортодонтию как сложный предмет на начальных этапах изучения. Сравнительный анализ анкетирования дал четкое представление о восприятии студентами лекционного учебного материала, показал необходимость хорошей исходной теоретической подготовки студентов к лекции, с чем были согласны 100% респондентов четвертого курса и в общем, если суммировать ответы: полностью согласен и скорее согласен, 96% респондентов пятого курса. Необходимость лекционного курса по ортодонтии для лучшего усвоения учебного материала отметили, в общем, 68% студентов четвертого курса и, в общем, 100% студентов пятого курса. О своем интересе к лекционному курсу с точки зрения расширения знаний по ортодонтии заявили, в общем, 36% студентов четвертого курса и в общем 100% студентов пятого курса. В общем, только 36% студентов четвертого курса оценили форму изложения лекционного материала как понятную, а студенты пятого курса, в общем, в 92% согласились с тем, что материал лекции изложен в понятной форме. Степень овладения новой терминологией положительно оценили, в общем, 64% студентов четвертого курса и 92% студентов пятого курса. Необходимость и эффективность мультимедийного сопровождения лекций признали, в общем, все 100% студентов четвертого и пятого курсов. В том, что информация из лекционного курса помогла расширить диапазон знаний и побудила к самостоятельной работе, отметили, в общем, 96% и 84% студентов четвертого курса соответственно и, в общем, 100% и

92% студентов пятого курса соответственно. О важности влияния личности автора и манере изложения лекции положительно высказались, в общем, 100% студентов четвертого курса и, в общем, 100% студентов пятого курса. Неоднозначно оценена лекция в форме диалога. За ведение лекции в форме диалога положительно высказались, в общем, 32% студентов четвертого курса и, в общем, 96% студентов пятого курса. Студенты четвертого курса, в силу своей еще слабой подготовки по означенной дисциплине, неуверенно чувствуют себя в предлагаемой манере проведения лекции. Им ближе стандартная модель — слушаем и конспектируем. В то время, как студенты пятого курса в большей степени осознанно подходят к предлагаемому лекционному материалу. Они с удовольствием участвуют в диалоге с лектором, обобщая полученные знания, проводя параллели с ранее изученным материалом, формируя более полную теоретическую базу, необходимую для дальнейшего изучения ортодонтии на практических семинарах, что позволяет оценить вузовский лекционный курс, в частности, по ортодонтии, как основу учебно-образовательного процесса в вузе.

В процессе анализа проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

Актуальность и значимость вузовской лекции как основной формы организации обучения очевидна, так как преподаватель в процессе чтения лекционного курса знакомит студентов с теорией, терминологией и основными направлениями изучения такого важного раздела стоматологии как ортодонтия. Живое общение с лектором формирует у студентов четкое понимание предмета, помогает лучше усвоить предлагаемый учебный материал, повышает интерес к ортодонтии и вырабатывает потребность в самостоятельном изучении предмета.

В ходе создания лекционного курса были изучены вопросы, касающиеся теории и практики методов формирования этого учебного материала.

Были разработаны четкие критерии методики организации лекционного курса, которые представляли собой структуру организации всего лекционного курса в целом и каждой лекции в отдельности.

Особо отмечены приемы постановки вузовской лекции в мультимедийном сопровождении, которые заключались в создании структурно-логических схем, обобщающих таблиц, необходимых для лучшего усвоения учебного материала. Включение в лекцию наглядных иллюстраций из практической деятельности, характеризующих ту или иную зубочелюстную аномалию, методы и способы устранения ее помогают студентам объединить полученные теоретические знания, отследить наличие связи изучаемого материала с будущей профессиональной деятельностью и помогают выработать способность применения полученных знаний на практике.

В ходе данного исследования был разработан и внедрен в практику такой важный критерий оценки лекционного курса как анкетирование студентов. То, что анкетирование было проведено в начале лекционного курса и после него, позволило дать сравнительную оценку восприятия студентами учебного материала лекций. Анализируя полученные данные можно сказать,

что разработанный лекционный курс по ортодонтии дает хорошую теоретическую основу для изучения предмета на практических семинарах и дальнейшего самостоятельного изучения.

Литература:

1. Акопов Г.В. Социальная психология образования. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. – 296 с.
2. Бордовская Н.В. Психология и педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан, С.И. Ротунд.- СПб. Питер – 2001. – 432 с. –
3. Бусыгина Т.А., Кисметова Г.Н. Методика оценки качества подготовки вузовской лекции // Альманах «Телескоп». – 2004. – № 9. – С. 54.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: учеб. пособие для вузов. — Изд-во БГУ, 2003. — 383 с.
6. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.
7. Нейматов Я.М. Образование в XXI в.: тенденции и прогнозы. – М.: Алгоритм, 2002. – 480 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2008. – 272 с.

МОДУЛЬНЫЕ ФОРМЫ ПОВЫШЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

В.И. Дружинина

Повышение квалификации преподавателей вузов является одной из важных проблем последилового профессионального роста. В соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ с 01.09.2013 педагогические работники получают право на получение дополнительного профессионального образования по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года. Работодатель обязан предоставить преподавателю один раз в пять лет возможность пройти курсы повышения квалификации за счет вуза. Но ощущается недостаточность финансирования для обеспечения профессионального развития и совершенствования преподавателей вузов.

Один из возможных вариантов повышения квалификации преподавателей вузов по профилю педагогической деятельности (немецкий язык) является участие в программах немецкой службы академических обменов (DAAD). Это связано, прежде всего, и с приобщением к передовому опыту языкового образования в иностранных вузах, а также с содействием формированию единого европейского гуманитарно-образовательного пространства.

С 2010 года в рамках DAAD Потсдамским университетом (Федеральная земля Бранденбург, ФРГ) объявляется ежегодный конкурс на курсы повышения квалификации для преподавателей немецкого языка российских ву-

зов «Немецкий как иностранный и немецкий язык в профессиональной сфере».

В 2014 году участникам курсов предлагалась квалифицированная, модульная форма обучения на немецком языке по следующим направлениям:

Модуль 1: Немецкий язык как иностранный а) особенности преподавания немецкого языка как иностранного и фонетика; б) семинары и презентации по предложенным темам.

Модуль 2: Профессиональный (специализированный) язык (по следующим направлениям: экономика, политика, городское развитие, архитектура).

Модуль 3: Приобретение компетенций по передаче знаний при помощи современных систем электронного обучения (e-Learning). Модуль формирует навыки работы с ПК с целью эффективного использования сети Интернет для учебного проектирования.

Занятия проводились в Кампусе университета г. Потсдам – в историческом здании «Новый Дворец – Neues Palais» в парке Сан-Суси. Общее количество академических часов составляет 160. На заключительном занятии были вручены сертификаты и подведены итоги, обсуждалась организация курсов для будущих соискателей.

Атмосфера курсов была непринуждённо заинтересованная, преподаватели проводили занятия творчески с использованием разнообразных методик обучения, новейших технологий.

Большой практический интерес вызвали лекции, организованные в рамках курсов: «Обучение в ФРГ», «Новое на занятиях по немецкому языку: подкасты», «Молодежный сленг на занятиях по немецкому языку», «Род сущительного в немецком и русском языках», «Устная коммуникация». Речь шла о том, что современная методика обучения иностранным языкам в качестве определяющей считает личностно-деятельностную ориентированность содержания и процесса обучения иностранному языку. Такое направление предполагает поиск и создание оптимальных условий для лингвистической когнитивной деятельности личности. А результатом такой деятельности является сформированная лингвокультурологическая компетенция в изучаемом иностранном языке.

Активизация политических и экономических контактов между государствами повысила значимость владения иностранными языками. При этом необходимо отметить неразрывную взаимосвязь между языком и культурой. Культурологическая направленность обучения иностранному языку является актуальной проблемой, так как изучение языка и культуры дает ключ к пониманию поведения человека. Каждый социум обладает специфической, характерной только для него картиной мира, которая отвечает духовным, эстетическим, этическим и другим потребностям.

В лекции «Обучение в ФРГ» были освещены вопросы, касающиеся набора иностранных студентов, организации обменных программ, а также индивидуальной студенческой мобильности; обсуждались возможности обмена преподавателями, совместные научно-исследовательские программы,

стажировки в зарубежных университетах, создание совместных учебных программ, организация интенсивных курсов и летних школ и др.

Основная задача курса «Немецкий как иностранный и немецкий язык в профессиональной сфере» заключалась не только в индивидуальном повышении научно-методической квалификации и исследовательской компетенции преподавателей, но и в разработке и внедрении новых методик в учебный процесс в вузе.

Участникам курсов была представлена разнообразная культурная программа. Очень интересными и познавательными были экскурсии по всемирно известным замкам и садам Сан-Суси, историческому центру города Потсдам, во дворец Цецилиенхоф, особо запомнилась экскурсия по Берлину, экскурсия по реке Хафель.

В заключении необходимо подчеркнуть, что такие курсы совершенствуют языковую подготовку специалистов, знакомят с культурой и традициями изучаемых стран, способствуют установлению и укреплению учебно-педагогических контактов между вузами ФРГ и России.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ В ВУЗЕ МВД РОССИИ

Н.В. Ерошенков

В аспекте процессов преобразования высшей школы и полиции профессионально-нравственная подготовка курсантов ведомственных вузов сегодня выходит на новый виток своего развития, что накладывает на курсантов большую ответственность, актуализирует необходимость существенных изменений в их профессиональной подготовке, требует уточнения соответствующих образовательных целей.

Профессионально-нравственная подготовка курсантов имеет общие и частные (специфические) цели. *Общие цели* определяются господствующими общественными отношениями, профессиональными, нравственными, духовными и личностными ценностями.

Частными целями профессионально-нравственной подготовки курсантов в вузе МВД России являются: разъяснение требований общества и государства к профессионально-нравственному облику полицейских, представление социальной значимости их службы; стимулирование их моральных потребностей к совершенствованию, стремлению к положительным профессионально-нравственным идеалам; организация нравственно-значимой деятельности курсантов, способствующей предотвращению их негативных проявлений, формирующей их нравственные чувства (ответственность, гордость и доблесть и др.); использование воспитательного потенциала микросред вуза МВД России в формировании профессиональной нравственности курсантов.

Определение круга целей профессионально-нравственной подготовки курсантов актуализировало значимость подготовки компетентных, высоко-нравственных специалистов в области правоохранительной деятельности, обеспечить которую возможно при организации системного взаимодействия субъектов профессионально-нравственной подготовки курсантов в вузе МВД России.

Обеспечить полноценную организацию данного процесса в многообразной аудиторной и внеаудиторной деятельности в вузе МВД России призваны различные субъекты профессионально-нравственной подготовки, взаимодействие которых представлено на рисунке.

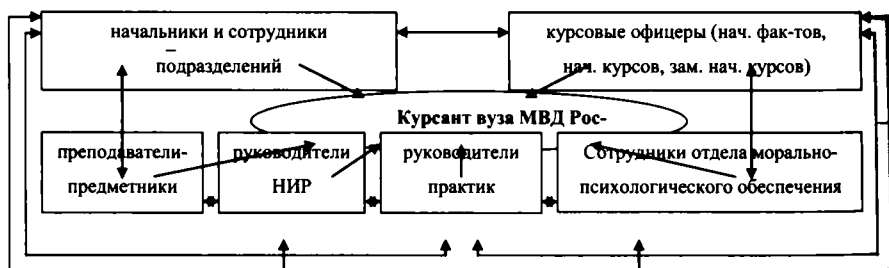


Рис. Взаимодействие субъектов профессионально-нравственной подготовки в вузе МВД России

Взаимодействие профессионально-нравственной подготовки курсантов в вузе МВД России осуществляется в совместной деятельности сотрудников структурных подразделений, преподавателей и курсантов посредством теоретического и практического блоков ее реализации.

Теоретический блок включает в себя взаимодействие субъектов профессионально-нравственной подготовки *во время учебных занятий* в рамках преподавания и изучения: общих дисциплин (история, социология, культурология, педагогика, психология); базовых курсов («Профессиональная этика и служебный этикет»); элективных курсов («Психология делового общения») и др.

Теоретический блок организации профессионально-нравственной подготовки курсантов в вузе МВД реализуется через личностно-индивидуальные, социально-коллективные, общественно-групповые формы обучения с использованием методов: организации общественно полезной деятельности, формирования гражданского и нравственного сознания, стимулирования нравственного поведения и гуманистических отношений.

Практический блок включает в себя взаимодействие субъектов профессионально-нравственной подготовки *в учебное и внеучебное время* в рамках преподавания, воспитания, с одной стороны, и участия, с другой стороны, в следующих формах и видах деятельности:

1) в работе общественных объединений курсов и факультетов (женсовет, совет младших командиров и др.);

2) в деятельности факультативов, семинаров и круглых столов («Профессионализм и нравственность полицейского», «Этика как наука и явление духовной культуры», «Корпоративный этикет», «Национальный этикет», «Служебный этикет в профессиональной сфере» и др.);

3) в воспитательной работе с курсантами в учебное и внеучебное время, включающей: управление процессами адаптации курсантов к учебной и служебной деятельности в условиях вуза МВД России, формирование учебных (служебных) коллективов, организацию социокультурных, спортивно-массовых, профессионально значимых мероприятий и др.;

4) в процессе самообразования и самовоспитания курсантов (посещение музеев, библиотек; изучение соответствующей литературы, информационных источников; участие в различного рода выставках, в том числе и современной профессионально-нравственной литературы с целью освоения техники профессионального этикета; участие в экскурсионных турах, направленных на повышение уровня нравственности курсантов; включение механизмов самореализации, самоактуализации, самооценки, оценки группы и др.);

5) в научно-исследовательской деятельности, включающей различные исследовательские задания профессионально-нравственного характера; теоретические и экспериментальные научно-исследовательские работы;

6) в различного рода практиках и стажировках.

Взаимодействие заинтересованных субъектов профессионально-нравственной подготовки в рамках практического блока способствует формированию профессиональной нравственности будущего сотрудника ОВД, его активной профессионально-нравственной позиции в различных средах вуза МВД России и в основных сферах общественной жизни в контексте служения закону, государству и народу.

Таким образом, достижение целей и задач профессионально-нравственной подготовки обеспечивается совместными усилиями всех его субъектов. Успешное осуществление профессионально-нравственной подготовки курсантов в вузе МВД России его преподавателями и сотрудниками обусловлено четким представлением социальных, профессиональных, нравственных, личностных целей и задач профессионально-нравственной подготовки курсантов, основанных на запросах общества и характере будущей профессиональной деятельности курсантов.

АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ «Я» БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК БАЗИС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЙ УСТАНОВКИ

Е.И. Ерошенкова

Исходя из анализа актуального нормативно-правового обеспечения реализации современного образования, становится очевидным, что его миссия

сегодня заключается в приобщении обучающихся к ценностям культуры с учетом их личных интересов, национальных особенностей и традиций. При этом эффективность «присвоения» и «переживания» таких ценностей обучающимися зависит во многом от того, каким уровнем культуры, набором каких личностных и профессиональных качеств обладает сам педагог. Немаловажным, по нашему мнению, в данном процессе является и осознание того, что составляет аксиологическое (ценностное) «Я» педагога и обуславливает содержание профессионально-ценностной установки его педагогической деятельности. В этой связи следует отметить, что с позиций компетентностного подхода, ценностное отношение к профессии также рассматривается как профессионально значимая компетенция педагога.

Становление аксиологического «Я» педагога, его ценностного отношения к профессии, формирования на их основе профессионально-ценностной установки, на наш взгляд, проходит в своем развитии несколько этапов. Первичное восприятие и кристаллизация ценностей педагогической профессии у большинства потенциальных педагогов происходит еще в период их обучения в общеобразовательной организации. Интериоризация значимых для будущей педагогической деятельности ценностей обеспечивается профессионально-ориентированным взаимодействием субъектов в период целенаправленного обучения и воспитания будущих педагогов в организациях среднего профессионального и высшего образования. Фиксация и коррекция аксиологического «Я» педагога происходит в период непосредственной профессиональной деятельности педагогов в образовательных организациях.

По нашему мнению, наиболее значимые аксиологические ориентиры по отношению к будущей профессии закладываются в процессе профессионального обучения в вузе. Как отмечают ученые и общественные деятели, у современных студентов педвузов не сформированы профессионально-педагогические ценностные ориентации. В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы» отмечается, что лишь 30% выпускников педагогических вузов приходят работать в школы, а в отдельных субъектах Российской Федерации после первых трех лет педагогической деятельности только одна шестая часть молодых педагогов остается работать в системе образования. Отсутствие молодых кадров в педагогической среде приводит к «старению» профессии [1, с. 54]. Исходя из этих позиций, в данной статье мы рассмотрим вузовский этап становления аксиологического «Я» педагогов и формирования у них профессионально-ценностной установки, как личностного новообразования, выражающегося в сформированности устойчивых ценностных ориентаций, убеждений, рефлексивной направленности, эмоционального благополучия и творческого потенциала личности, и обеспечивающего продуктивную педагогическую деятельность [2].

Возникновение профессиональной установки личности, на наш взгляд, возможно только при оценке, переживании, понимании, принятии ценностей профессии, обладающих личностным смыслом, значением, при формировании ценностного отношения к профессии.

На ценностный характер установки в западной психологии указывали Дж. Гибсон, Ф. Знанецкий, Д. Майерс, Г. и Ф. Оллпорт, У. Томас и др. Связь установки с ценностями в отечественной психолого-педагогической науке подчеркивали С.И. Андреева, Н.А. Астахова, Г.О. Матина, В.Н. Мясищев, В.А. Сластенин, Д.Н. Узнадзе, Г.И. Чижакова, В.А. Ядов и др.

По мнению В.А. Сластенина и Г.И. Чижаковой, занимающихся проблемами педагогической аксиологии, ценностная установка – это осознание личностью своей внутренней позиции и наличие готовности к деятельности в соответствии с определенными ценностями [3, с. 127]. Ценности задают «вектор» деятельности субъекта, определяют его важнейшие, приоритетные цели, жизненно важные направления активности [4]. Ценностные ориентации имеют статус установки личности, то есть позиции, определяющей отношение человека к целям, задачам жизнедеятельности, выражающей готовность к активности с учетом ценностей материальной и духовной культуры социума [5].

Таким образом, на основе проведенного теоретического анализа литературы мы установили, что понятия «установка», «значение», «смысл», «отношение», «ценность», «ценностные ориентации» неразделимы; установка обладает ценностным характером, так как ее сущность во многом определяется значимостью объекта для субъекта и играет важную роль при подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Изучение профессиональной установки будущего педагога в ценностном аспекте раскрывает ее содержание, основу которого составляет аксиологическое «Я» субъекта, представленное совокупностью его ценностных ориентаций, аксиологических ориентиров, обозначающих приоритеты личности. Аксиологическое «Я» будущего педагога как базис формирования профессионально-ценностной установки носит целостный характер и выступает как постоянно действующая система личностно и профессионально значимых ценностей. Ценности будущего педагога – это «внутренний, эмоционально освоенный регулятор его деятельности, определяющий отношение к окружающему миру и к себе, моделирующий содержание и характер выполняемой им профессионально-ориентированной деятельности [4], идеал – как представление об атрибутах должного в профессии, о целях и способах достижения целей в профессиональной деятельности» [6]. Педагогические ценности в структуре аксиологического «Я» личности выступают в качестве относительно устойчивых ориентиров, с которыми будущие педагоги соотносят свою жизнь и профессионально-педагогическую деятельность.

Развивая аксиологическое «Я» будущих педагогов в период их обучения в вузе, преподавателям, кураторам студенческих групп, руководителям научно-исследовательских работ и практик, следует иметь четкое представление, ЧЕМ обогащать, дополнять аксиосферу студентов. При этом следует учитывать широко известные подходы к классификации педагогических ценностей Н.А. Астаховой, И.Ф. Исаева, Б.Т. Лихачева, А.Г. Пашкова, З.И. Равкина, А.В. Репринцева, В.А. Сластенина и др.

По нашему мнению, наиболее полная классификация педагогических ценностей представлена И.Ф. Исаевым. По его мнению, педагогические ценности существуют на разных уровнях: *общественно-педагогическом* (идеи, представления, нормы и правила, регламентирующие педагогическую деятельность и общение в рамках всего общества); *профессионально-групповом* (совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессионально-педагогическую деятельность определенных групп специалистов (учителей общеобразовательных организаций, преподавателей колледжей, вузов); *индивидуально-личностном* (система ценностных ориентаций личности, сложное социально-психологическое образование, отражающее ее целевую и мотивационную направленность) [7, с. 76]. Следовательно, аксиологическое «Я» личности будущего педагога представляет собой систему когнитивных образований, сопряженных с эмоционально-волевыми компонентами, и принимается ею в качестве внутреннего ориентира, побуждающего и направляющего ее деятельность [7, с. 76]. В нем ассимилированы как общественно-педагогические, так и профессионально-групповые ценности, служащие основанием индивидуально-личностной системы педагогических ценностей.

Еще одна плоскость системы педагогических ценностей в классификации И.Ф. Исаева позволяет объединить наиболее близкие из них в упорядоченные группы: *ценности-цели* раскрывают значение и смысл педагогической деятельности, определяют ее содержание как источник и результат профессионального самосовершенствования; *ценности-средства* раскрывают значение и смысл способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности (концепции педагогического общения, педагогической техники и технологии, педагогического мониторинга и инноватики); *ценности-отношения* отражают значение и смысл отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности (совокупность отношений педагога к обучающимся, к себе, к другим участникам педагогического процесса, профессиональной деятельности в целом); *ценности-знания* раскрывают значение и смысл психолого-педагогических представлений и знаний для профессиональной деятельности (теоретико-методологические знания формирования личности и деятельности, целостного педагогического процесса, знание психологии и др.); *ценности-качества* раскрывают значимость личностных характеристик педагога, основанных на экзистенциальных, духовно-нравственных, коммуникативных, статусно-позиционных, деятельностно-профессиональных, поведенческих, этических, эстетических, политических и др. ценностях [7, с. 79].

Таким образом, представленная система ценностей образует базис формирования профессионально-ценностной установки у будущих педагогов и показывает архитектуру аксиологического «Я» педагога. Вплетение общечеловеческих ценностей – добра и красоты, справедливости и долга, равенства и чести – в палитру педагогических ценностей и овладение ими создает ту основу, на которой разрабатывается содержание педагогического образования [7, с. 74]. В настоящее время особую актуальность приобрели

также такие ценности, как мир, свобода, сострадание, милосердие, толерантность, российская МЫ-идентичность и др.

В своих трудах В.А. Сластенин не раз подчеркивал, что сложившаяся система педагогического образования не создает условий, побуждающих педагога к поиску личностно-значимого смысла профессии, к профессиональному самоанализу, не формирует его как носителя педагогической рефлексии [3]. По нашему мнению, планируя в вузе деятельность по формированию и развитию аксиологического «Я» будущего педагога, следует учитывать возможности *аудиторной* (потенциал учебных дисциплин и соответствующих дидактических единиц, связанных с аксиологией; спецкурсов; научно-исследовательской, проектной деятельности) и *внеаудиторной* работы (кураторских часов, производственной практики, деятельности педагогических отрядов, студенческих педагогических клубов, конкурсов профессионального мастерства, волонтерской деятельности и пр.). При этом очень важно ориентировать студентов педагогических специальностей на *гуманистические ценности*. К таким ценностям В.А. Сластенин относил: общечеловеческие (человек, ребенок, учитель, творческая индивидуальность); духовные (педагогический опыт человека, педагогические теории, способы педагогического мышления и др.); практические (педагогические технологии, образовательные системы, способы деятельности и др.); личностные (педагогические способности, индивидуальные качества, идеалы и др. будущего педагога). В.А. Сластенин связывал ценности педагогической деятельности с возможностью удовлетворения материальных, духовных потребностей педагога и классифицировал их как: ценности, способствующие утверждению учителя в обществе; ценности, влияющие на развитие коммуникативной культуры; ценности, ведущие к самосовершенствованию; ценности самовыражения; ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами [5, с. 71-72].

В контексте рассмотрения аксиологического «Я» будущего педагога как базиса формирования у него профессионально-ценностной установки представляют интерес исследования Н.А. Асташовой, подчеркивающей суперзначимость *духовных ценностей* педагога. По ее мнению, «пирамида» духовных ценностей педагога представлена системой: экзистенциальных (смысл и ценность жизни, решимость, надежда, забота и т.п.), нравственных (добро, благородство, справедливость, сплоченность, альтруизм и др.), политических (патриотизм, гражданственность, национальное достоинство и т.п.), эстетических (красота, творчество, прекрасное, поэтическое, трагическое, комическое, возвышенное и др.) и художественных ценностей (искусство, художественный вкус и др.) [5].

Ответив на вопрос «ЧЕМ?» наполнять аксиологическое «Я» будущих педагогов, хотелось ответить и на вопрос «КАК?» это сделать. Особенностью процесса формирования и развития аксиологического «Я» будущего педагога является то, что система профессионально значимых ценностей, отношений и смыслов, идей, принципов, стандартов, норм и идеалов, представляемая в том или ином виде студентам в процессе их обучения и воспитания в вузе, не может стать частью их «Я» лишь посредством прямого педагогического воз-

действия. Традиционно проводимые в большинстве российских вузов научно-практические конференции, семинары, мероприятия аксиологической направленности; применяемые в качестве «эффективных» методов – наставления, требования, инструктажи, – зачастую не приводят к положительным результатам. Дело в том, что аксиологическое «Я» личности будущего педагога, как проявление сформированности ее профессионально-ценностной установки, внутренней свободы, субъектности, не приемлет применения какого-либо внешнего воздействия, навязывания, внешней регламентации поведения, деятельности, отношений.

Как известно, ценностям нельзя научить, к ним можно приобщить будущих педагогов. В этом плане эффективнее применять косвенные способы влияния на будущих педагогов, такие как аргументация, взаимодействие со значимыми Другими, включение в деятельность, встреча, диалог, дискуссия, обсуждение, яркий пример, рефлексивная оценка и самооценка, сотрудничество, сравнение, убеждение и др. Косвенные способы не вызывают у будущих педагогов реакции отторжения, они проникают в сознание естественно, легко, практически не встречая эмоционального неприятия, протеста [6, с. 179]. Уверенность студентов в себе, соотнесение собственных действий со сложившимися профессиональными идеалами приводит к формированию у них аксиологического «Я» педагога и профессионально-ценностной установки. Накладываясь на аксиологическое «Я» личности, профессионально-ценностная установка будущего педагога отражает степень ее целеустремленности, способности сознательно подчинять свою деятельность достижению значимых целей, жизненных и профессиональных перспектив.

Таким образом, доминанта в процессе формирования и развития аксиологического «Я» будущего педагога должна быть смещена с внешнего воздействия на личность студента на самоактуализацию, самовоспитание, самоутверждение его профессионально-ценностной установки.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что в современных условиях центром профессионально-педагогической подготовки в вузе становится будущий педагог как уникальная личность, целенаправленно развивающая аксиологическое «Я», опирающееся на парадигму гуманистических, духовных, культурных ценностей. Субъективное восприятие и присвоение будущим педагогом общечеловеческих, культурных, педагогических ценностей определяется его личностными качествами, профессионально-педагогическим самосознанием, направленностью профессиональной деятельности, личной аксиосферой и отражает его профессионально-ценностную установку.

Литература

1. Андрюнина А.С. Интеграция учебной и воспитательной работы в процессе формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих педагогов / А.С. Андрюнина // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С. 53-57.
2. Исаев И.Ф. Профессионально-ценностная установка: диалог куратора и студента: монография / И.Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2010. – 202 с.

3. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. завед. / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова – М.: «Академия», 2003. – 192 с.

4. Репринцев А.В. В поисках идеала учителя: Проблемы профессионального воспитания будущего учителя. – Курск: КГПИ, 2000. – 271 с.

5. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н.А. Асташова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 272 с.

6. Ананьев А.В. Профессиональные ценности педагогов как фактор социального воспитания молодежи в условиях глобального кризиса культуры / А.В. Ананьев // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 2. – С. 174-179.

7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студентов высш. учеб. завед. / И.Ф. Исаев. – М.: «Академия», 2004. – 208 с.

ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТА

В.Ф. Ефимова, Г.М. Пищулина

В Российской Федерации ФГОС устанавливается в соответствии с требованием Статьи 7 «Закона об образовании» и представляет собой «совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию».

Деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности обучающегося, вот в чем отличительная особенность нового стандарта. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу обучения. Требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов. Компетентность учителя на современном этапе определяется

умением учителя переводить внешние ресурсы во внутренние ресурсы ученика, управлять внешними ресурсами в целях роста и развития внутренних ресурсов ученика.

При чтении воспоминаний о выдающихся русских художниках-педагогах (Г.Ш. Чистяков, И.Е. Репин, И.Н. Крамской, В.А. Серов и др.) обращает на себя внимание то, что ученики рассказывают не столько о программе преподавания и методике, сколько об атмосфере творчества, характере контактов учителя с учениками, об отношении мастера к искусству, природе, событиям в общественной жизни, то есть проявлении духовных качеств личности педагога, его гражданской позиции. Наибольшим авторитетом среди учеников, как правило, пользовались прогрессивно мыслящие художники, чьи педагогические системы и взгляды обеспечивали позитивные изменения,

происходившие в художественном образовании и в искусстве. Роль учителя искусства в формировании внутреннего мира ученика тем более велика, что духовные ценности передаются именно в процессе общения, при которых учитель и ученик выступают на правах равных субъектов.

Влияние искусства на становление личности человека, его развитие очень велико. Без воспитания с детских лет уважения к духовным ценностям, без пробуждения у детей творческих начал невозможно становление цельной гармонически развитой и творчески активной личности. С нашей помощью студент уже с первого курса начинает это понимать, а значит, и усваивать истину: *только личность воспитывает личность*. Будучи сам личностью, учитель изобразительного искусства должен обладать многими знаниями и умениями, среди которых особо важное – это знать искусство и быть способным его чувствовать.

При подготовке будущего учителя изобразительного искусства мы много внимания уделяем изучению лучших произведений искусства. Восприятие результата чужого творчества помогает приобретению собственных творческих навыков, развивает духовно, помогает формироваться художественным впечатлениям, воспитывает эстетический вкус. Важный метод в работе в это время – это метод развития художественного восприятия, который играет огромную роль в формировании личности студента, его нравственных и духовных ориентиров.

Чтобы адекватно студенты воспринимали произведения, сопереживали ему необходимо знать творца и его время. Без этих знаний невозможно целостное восприятие произведения искусства в единстве его содержания и формы.

Когда мы видим, что студент не воспринимает произведения, художественная ценность которого общепризнана, ищем педагогический выход, который поможет решить этот вопрос. Так, например, на втором курсе студенты изучают натюрморт. Рисованию предшествует встреча с репродукциями известных живописцев: И. Грабаря, И. Машкова, А. Матисса, И. Хруцкого. Все натюрморты нравятся, лишь к А. Матиссу насмешливое, снисходительное отношение: «И я так могу». Чтобы избежать подобного, решено было в группе, где натюрморты ещё не рассматривались, провести практическую работу по рисованию натюрморта с обязательным условием: наличие в предметах тайного смысла, их метафоричность, «драма» вещей.

Результаты превзошли все ожидания: рисовали студенты с увлечением, работы получились выразительными. Затем делились впечатлениями: никогда не думали, что это так сложно и так интересно. Намеченная цель нами была достигнута: при рассматривании натюрмортов А. Матисса заслуженно привлёк к себе внимание, вызывая массу вопросов и предположений. Конечно же, задача состояла не в принятии именно натюрморта А. Матисса, а в том, чтобы подвести студентов к пониманию субъективно-объективной сущности искусства.

Такие упражнения, как правило, дают свои результаты во время практики пробных уроков. Так студентка третьего курса, изучив реферативно вопрос о влиянии цвета на эмоциональную сферу человека, провела творче-

скую работу с детьми на практике, предложив им практически передать цветовые ассоциации конкретных объектов или процессов, происходящих в природе: «Огонь», «Ветер», «Цветет яблоня», «Зимний закат» и др. Вступительная беседа урока была подчинена развитию чувства ассоциативного цветовосприятия, игре фантазии, и воображения, что позволило школьникам ощутить себя в состоянии творчества и увидеть в каждом цветовом пятне образ. Выставка детских работ завораживала.

После таких уроков студенты начинают понимать, что обучать и воспитывать детей искусству надо таким образом, чтобы творчество было естественным состоянием каждого. А мы обратили внимание студентов на то, как ярко проявилось слияние чувств и фантазии, обуславливая творческое состояние юных художников, потому что на данном уроке учитель и ученик слились в едином творческом поиске.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «АНАТОМИЯ И ФИЗИОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА»

Т.В. Жиленкова

В России с 2005 года реализуется государственный проект «Информатизация системы образования» – ИСО, в котором отображается необходимость информатизации всех учебных заведений, а именно изменение содержания, методов и организационных форм образовательной работы, призванное необходимостью готовить подрастающее поколение к жизни в информационном обществе. Одна из основных задач проекта – формирование наборов цифровых образовательных ресурсов, расширяющих учебно-методические комплексы, рекомендованные к использованию их в учебном процессе.

В отличие от обычных технических средств обучения ИКТ позволяют не только насытить обучающегося большим количеством готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности студентов, их умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации [1, с. 12].

Использование цифровых образовательных ресурсов позволяет:

- 1) интенсифицировать деятельность преподавателя и студента;
- 2) повысить качество обучения дисциплине;
- 3) отразить существенные стороны анатомических объектов, реализовав принцип наглядности;
- 4) выдвинуть на передний план наиболее важные характеристики изучаемых объектов и явлений, наглядно представить материал [2, с. 10].

В своей работе по информатизации преподавания дисциплины «Анатомия и физиология человека» в ООАУ СПО «Старооскольский медицинский колледж» было пройдено несколько этапов:

1. Использование компьютера для подготовки простейших дидактических материалов, планов занятий и т.п.
2. Использование электронных учебников и образовательных ресурсов на электронных носителях в качестве наглядных пособий с их иллюстративными, анимационными возможностями.
3. Использование программных ресурсов для создания собственных учебных пособий с помощью программ Microsoft Power Point и т.д.

Цифровой учебно-методический комплекс по дисциплине «Анатомия и физиология человека» включает следующие компоненты:

1. нормативный комплект;
2. дидактический комплект;
3. комплект организации самостоятельной работы студентов;
4. комплект внеаудиторной работы и др.

Самостоятельная работа может осуществляться как под непосредственной координацией преподавателя, так и как средство самообразования, в этом случае студент пользуется методическими указаниями по организации внеаудиторной самостоятельной работы.

Условия организации деятельности являются:

1. Наличие комплекта мультимедийного оборудования в кабинете анатомии;
2. ИКТ-компетентность преподавателя;
3. Наличие Интернета в кабинете анатомии (при организации некоторых форм работы).

Систематическое использование ЦОР в собственной практике позволяет добиться достаточно высоких результатов при изучении дисциплины «Анатомия и физиология человека». Студенты имеют глубокие, прочные знания по дисциплине «Анатомия и физиология человека», у них выработаны умения и навыки для самостоятельного приобретения знаний, пользования справочными таблицами, схемами, проведения наблюдений, опытов, экспериментов. При ответах студенты грамотно излагают свои мысли с учетом терминологии дисциплины «Анатомия и физиология человека» и полно раскрывают проблемы.

Анализ уровней дифференциации знаний позволяет сделать вывод о том, что у студентов сформирована устойчивая мотивация к изучению предмета, прослеживается динамика роста качества знаний, увеличивается число студентов, стремящихся к самореализации и самоопределению посредством изучения дисциплины «Анатомия и физиология человека».

Студенты медицинского колледжа регулярно принимают участие в предметных олимпиадах, научно-практических конференциях, конкурсах исследовательских работ, где получают дипломы и занимают призовые места.

Подводя итог, следует сказать, что использование ЦОР в обучении анатомии обеспечивает:

- 1) интенсификацию всех уровней учебно-воспитательного процесса;
- 2) многоаспектное развитие студента;

3) подготовку выпускников колледжа к жизни в условиях информационного общества;

4) реализацию социального заказа, обусловленного процессами глобальной информатизации [2, с. 15].

ООАУ СПО «Старооскольский медицинский колледж» в достаточной степени обеспечен электронными учебниками и виртуальными лабораториями, что позволяет построить полноценные занятия с применением цифровых образовательных ресурсов. В колледже существует своя коллекция ЦОР, созданная преподавателями. Эти цифровые материалы имеют внешние рецензии и дополняют научно-методическое оснащение дисциплин.

Литература

1. Демкин В.П., Можаяева Г.В. Классификация образовательных электронных изданий: основные принципы и критерии: Методическое пособие для преподавателей. Томск, 2003. – 28 с.

2. Нашочин М.М., Методика использования цифровых образовательных технологий на уроках и внеклассных занятиях по биологии в средней школе – Хабаровск, 2008.

3. <http://biologymoscow.ucoz.ru/>

4. <http://mmc74212.narod.ru/Biology/p11aai.html/>

5. <http://tana.ucoz.ru/>

6. <http://school-collection.edu.ru/>

7. <http://sitevision.template-online.com/http://sitevision.template-online.com/>

8. <http://www.3xweb.ru/services/flash/>

РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ФОРМЫ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ

Н.А. Карнаухова, Н.И. Костина, Д.М. Костины

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема овладения преподавателями умением анализировать собственную деятельность и деятельность своих коллег. Эти умения являются компонентными составляющими гностических умений преподавателя, в структуру которых входит анализ своей собственной педагогической деятельности, анализ и рефлексия целостного педагогического процесса и его элементов, субъект – субъектные отношений, возникающих затруднений и др. –

– Педагогическая рефлексия является основным способом осуществления регулирующей функции сознания преподавателя. Предметом педагогической рефлексии может выступать все, что содержится во внутреннем опыте индивида: знания, представления, понятия, чувства, переживания, отношения, ценности.

Как справедливо отмечает Е.Н. Соловова, «понятие и термин «рефлексия» становится одним из наиболее популярных и частотных в различных научных публикациях, прямо или косвенно связанных с развитием систем

образования в целом и ее отдельных подсистем. За последние 20 лет в отечественной и зарубежной педагогике и психологии появилось немало различных школ, направлений и разработок, связанных с использованием рефлексии (Н.Г. Алексеев, А.С. Арсеньев, Ю.В. Громыко, И.А. Зимняя, Fred Korthagen, Theo Wubbles и др.) [3, с. 98].

В результате многочисленных исследований появился ряд представлений о рефлексии, которые дают определенное представление об особенностях и культуре рефлексивного мышления и рациональных способах его формирования и развития.

Первыми сделали попытку дать определение данному явлению философы. Понятие рефлексии появляется в работах Дж. Локка и Г.Ф. Лейбница, которые трактуют ее как «сознание сознания, самопознание», «поворот духа к «Я»». Дальнейшее развитие данного понятия связано с работами Э.Канта. Ф. Кортхаген считает, что рефлексия – это умственный процесс, направленный на структурирование или реструктурирование опыта, проблемы или существующего знания или представлений [4]. Данное определение корреспондируется с пониманием сути рефлексии по Н.Г. Алексееву, который говорит о том, что основная идея рефлексии в процессе познания заключается в смещении центральной задачи с объяснения на поиск и преобразование [1].

Проявления профессионально-педагогической рефлексии в деятельности вузовского преподавателя многообразны, но нас, прежде всего, интересует ее проявление в процессе самоанализа и самооценки преподавателем собственной деятельности и самого себя как ее субъекта. На самоанализ и осознание потребностей в собственном профессиональном самосовершенствовании приходится значительная доля внутренней по способу осуществления мыслительной деятельности.

При этом преподаватель, по мнению В.В. Молчановского, должен решить следующие группы задач:

- задачи анализа собственной готовности к разрешению возникшей проблемы;
- задачи выявления профессиональных трудностей (информационных, интеллектуальных, психологических и др.) и выбора способов их преодоления;
- задачи оперативного анализа и оценки успешности собственных действий с целью коррекции на занятии и после него;
- задачи изучения опыта коллег с целью профессионально-педагогической экспертизы, обогащения собственного опыта и содействия коллегам в формировании профессионального самосознания и в профессиональном росте;
- задачи выявления и формирования актуальных проблем самообразования [2, с. 74].

Наиболее распространенными формами реализации самоанализа и самооценки в практике высшей школы являются: анкетирование студентов,

взаимопосещение занятий с последующим их анализом, составление преподавательских портфолио, неформальное общение и ряд других.

Анкетирование студентов и осуществление, таким образом, обратной связи, по мнению подавляющего большинства академической общественности, является эффективным приемом оценки качества преподавательского труда и диагностики профессиональных трудностей преподавателя.

Рейтинговые оценки студентов обеспечивают обратную связь, полезную преподавателю для определения эффективности всего учебного процесса или отдельных методов и приемов, использованных для достижения поставленных учебных целей. Несомненно, студенческая оценка не дает абсолютно точной картины происходящего, но обеспечивает преподавателя значительным количеством информации об успешности или неуспешности его педагогических действий.

Необходимо, однако, признать, что даже наилучшим образом подготовленный и проведенный опрос студентов представляет лишь один из источников информации о педагогической деятельности преподавателя и одновременно является отправным моментом для дальнейшей работы по совершенствованию их профессионально-педагогической подготовки. Возникает необходимость в одновременном использовании нескольких методик оценки качества педагогической деятельности, в профессиональном анализе, обобщении и интерпретации разнообразных данных.

Взаимопосещение с последующим анализом посещенных занятий широко используется в практике высшей школы. В процессе посещения занятий, и главное, в ходе последующих обсуждений повышается уровень теоретической и психолого-педагогической подготовки преподавателя:

- происходит обогащение новыми педагогическими идеями, формами и методами обучения;
- совершенствуются умения преподавателя наблюдать и анализировать педагогические явления;
- создаются условия для развития педагогической рефлексии, самооценки и самокоррекции.

Ценность данной работы состоит в ее двусторонней эффективности. Молодые преподаватели, посещая занятия своих более опытных коллег, имеют возможность непосредственного вхождения в творческую лабораторию преподавателя-мастера, в то время как опытные преподаватели совершенствуют свою педагогическую систему, убеждаются в правильности своих профессиональных позиций.

Кроме того, присутствие на занятиях других преподавателей демонстрирует студентам заинтересованность профессорско-преподавательского состава в более успешной организации учебного процесса и дает им модель будущего профессионального сотрудничества. Зачастую взаимопосещения являются частью более обширной консультационной программы профессионально-педагогической подготовки и переподготовки вузовских преподавателей.

Альтернативой посещению занятий служит их видеозапись, которая может быть использована при обсуждении посещенного занятия в качестве иллюстративного материала.

В последнее десятилетие все большее количество российских вузов включается в работу по составлению преподавательских портфолио. Преподавательский портфолио, как правило, включает документацию следующего содержания:

- материалы, отражающие успехи студентов в изучении преподаваемого курса (результаты промежуточных и итоговых тестов, экзаменационных работ).
- материалы, представленные самим преподавателем (учебные планы и программы, тексты лекций, описание используемых методик, дидактические материалы).
- материалы, представленные студентами и коллегами (результаты опросов студентов, выпускников и коллег по работе).
- материалы, подтверждающие профессиональные успехи преподавателя (дипломы, грамоты, сертификаты, свидетельства о повышении квалификации).

Многие исследователи сходятся во мнении, что в настоящее время процесс создания и ревизия уже имеющихся материалов для портфолио не только позволяет оценить деятельность преподавателя со стороны, но и способствует самоанализу и самооценке преподавателем собственной деятельности и самого себя как ее субъекта, что является одним из проявлений профессионально-педагогической рефлексии.

Как отмечают многие авторы накопление учителем практического опыта является необходимым, но недостаточным условием профессионального роста; лишь постоянное осмысление, анализ и перестройка собственного опыта позволяет развивать свое мастерство. Рефлексия в широком смысле этого слова характеризует самосознание человека, осмысление им собственных действий и поступков.

Кроме того, создание профессионального портфолио, по мнению отечественных и зарубежных педагогов, позволяет представить документальные доказательства усилий преподавателя по совершенствованию учебного процесса и профессиональному самосовершенствованию и одновременно создает условия для коллегиального подхода к решению педагогических задач.

Неформальное общение с коллегами, по мнению американского исследователя Л. Шульмана, во-первых, решает проблему педагогического одиночества (*pedagogical solitude*), во-вторых, заставляют преподавателей анализировать и оценивать как собственную деятельность, так и деятельность своих коллег.

Резюмируя сказанное, нельзя не согласиться с мнением ведущих отечественных и зарубежных педагогов, которые считают, что рефлексивные процессы у преподавателя происходят практически непрерывно и касаются разнообразных аспектов его деятельности. Представленные в данной статье формы реализации рефлексивного компонента в деятельности вузовского преподавателя не исчерпывают возможных вариантов и требуют дальнейшего исследования.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002
2. Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно – функционального анализа. – М., 1998
3. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004.
4. Korthagen Fred A.F. Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education. – Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Association Publishers, 2001.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

С.С. Каунова, Е.О. Набокова, Т.А. Погребняк

Повышение профессионально-педагогической культуры учителя и преподавателя, как условия реализации новых стандартов общего, начального, среднего и высшего профессионального образования, предполагает поиск, разработку и применение наиболее целесообразных и продуктивных образовательных технологий, в том числе и в системе «вуз-школа». Современные требования государственных стандартов средней и высшей школы – формирование в процессе обучения личности деятельного, толерантного и компетентностного типа.

На основе заключенных договоров между вузом и школами учителя биологии, работающие в школах города Белгорода и Белгородской области совместно с преподавателями кафедры зоологии, физиологии и биологической эволюции НИУ «БелГУ» в течение нескольких лет работают по проблеме реализации на практике различных аспектов исследовательской и познавательной активности школьников и студентов. Школьники, участвуя в исследовательской работе со студентами, проявляют направленный интерес к получению углубленного биологического знания, так как сами являются объектами исследовательских работ и по их результатам получают не только интересную информацию о своем организме, но и научно-обоснованные рекомендации по устранению нежелательных функциональных нарушений.

Под руководством учителей биологии школьники средней и старшей школы с учетом личного интереса выполняют индивидуальные и групповые исследовательские работы и проекты не только по проблемам здоровьесбережения в условиях образовательного процесса, но и по другим разделам биологии. Такое содружество способствует формированию у школьников ключевых образовательных компетенций, выявления среди них потенциальной группы риска по здоровью, факторов нарушения учебно-воспитательного и гигиенического режима школы.

Технологии обучения школьников могут в полной мере реализоваться только на основе создания здоровьесберегающей образовательной среды и учета педагогами их индивидуальных психофизиологических особенностей.

Образовательная технология, как метод, независимо от уровня реализации процесса обучения, направлена на оптимизацию познавательной деятельности обучающихся на основе компетентностного подхода, определяющего приобретение ими знаний и умений, которые позволяли бы им определять их цели, самостоятельно принимать решения и действовать в различных жизненных ситуациях с опорой на личный опыт. Она обязательно включает в себя представление о планируемых результатах обучения, использования средств диагностики текущего состояния обучаемых, множество моделей обучения и критериев выбора из них наиболее оптимальных и приемлемых с учетом исходных базовых знаний обучающихся и профессионализма преподавателей.

Построение образовательного процесса на основе системно-деятельного подхода открывает путь к формированию у учащихся потребности самостоятельно приобретать новые знания и умения, которые, приобретая личностную и социальную значимость, далее вовлекаются в процесс направленного получения новых знаний.

Студенты-биологи старших курсов очной и заочной формы обучения, включая магистратуру, имеют возможность выполнять экспериментальную часть своих курсовых, дипломных и магистерских исследований непосредственно на базе школ. Тематика их работ, как и школьных проектов, направлена на получение объективной информации о текущем функциональном состоянии школьников разных возрастных групп и его изменениях под влиянием физических и умственных нагрузок; индивидуальных психофизиологических особенностей темперамента, которые обуславливают познавательные возможности и работоспособность учащихся; определения уровня их тревожности и тревоги, выявления индивидуальных и групповых возрастных особенностей ведущего сенсорного канала восприятия информации (визуального, аудиального, тактильного), особенностей функциональной асимметрии мозга, стиля мышления и обучения; оценка биологического возраста по уровню и гармоничности физического развития и, соответственно, уровня соматического здоровья, адаптивных и резервных возможностей организма.

Функциональное состояние организма является одним из объективных и обобщающих параметров здоровья детей и подростков. Известно, что здоровье растущего организма является индикатором социально-экономического благополучия общества и санитарного и экологического состояния территории их обитания. Именно характер функционального статуса детей и подростков в период роста определяет основные аспекты проявления уровня и состояния здоровья того или иного поколения в старших возрастах, включая потенциальное долголетие. Динамическое наблюдение за развитием растущего человека является необходимым не только для выявления индивидуальных особенностей роста и созревания, темпа и гармоничности развития, но и весьма универсальным «ключом» для определения риска развития заболеваний и своевременного решения вопроса о показаниях к углубленному обследованию.

В процессе экспериментально-исследовательской работы школьники и студенты в каждом конкретном случае с учетом цели и задач планируемой

работы используют необходимые им унифицированные антропометрические и психофизиологические методы. Соотношение используемых методик общего и частного плана зависит от конкретных задач, целей и установок исследования, условий и характера деятельности, категорий обследуемых.

Исходно полученные экспериментальные данные подлежат анализу на индивидуальном и статистическом уровнях. В частности студенты обязательно представляют школьникам и их учителям полученные результаты с интерпретацией как положительных, так и отрицательных данных. Именно этот факт вызывает подлинный интерес у учащихся к своему уровню и состоянию здоровья, формируя у них потребность к его сохранению и укреплению.

При таком подходе студенты осознают практическую значимость деятельности и непосредственно имеют возможность передавать ранее приобретенные знания, умения и навыки школьникам, обучая их в условиях образовательного учреждения стандартным, и в то же время доступным и информативным методам диагностики функционального статуса растущего организма в условиях образовательного пространства. Однозначно, такой характер выполнения студентами исследовательских работ выступает как реально действенное средство по формированию у школьников интереса к самостоятельному приобретению новых биологических знаний и осознания их практической значимости во всех сферах деятельности человека. При этом учитель-предметник, опираясь на интерес школьников к исследованиям студентов, из носителя готовых знаний превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников, так как он непосредственно становится соучастником исследовательского, поискового и творческого процесса, наставником и консультантом их самостоятельной деятельности. Для всех участников исследований полученные новые знания являются неоспоримым доказательством необходимости ведения здорового образа жизни, разумного отношения к сохранению и укреплению своего здоровья.

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность школьников как метод усиления прикладного и практического характера школьного образования, и научно-исследовательская работа студентов на базе школ соответствуют требованиям компетентностного подхода, предполагающего освоение учащимися различного рода умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в условиях профессиональной, личной и общественной жизни.

ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

А.Г. Клепикова

Важной новацией Федерального закона № 273-ФЗ является применение электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ высшего профессионального образования.

Развитие электронного обучения требует от образовательных учреждений создание условий для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационно-образовательные ресурсы, совокупность соответствующих технологических и педагогических средств обеспечивающих бесперебойное функционирование оборудования, необходимого для внедрения новых образовательных программ. Введение понятия «электронное обучение» в дополнение к существовавшему ранее термину «дистанционные образовательные технологии» расширяет спектр образовательных услуг в освоении обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от их места нахождения. Электронное обучение является отличным дополнением очной формы обучения и может служить хорошим подспорьем для повышения качества и эффективности традиционного обучения.

К основным достоинствам электронного обучения можно отнести:

- возможность доступа к электронным материалам курса из любого места, где есть выход в глобальную информационную сеть;
- меньшая стоимость обучения, за счет сокращения затрат на доставку образовательного контента;
- повышение ИТ-компетенций в процессе обучения пользователями электронных курсов: преподаватели и студенты развивают свои навыки и знания в соответствии с новейшими современными технологиями и стандартами;
- траекторию, продолжительность и последовательность изучения материалов слушатель выбирает сам, полностью адаптируя весь процесс обучения под свои возможности и потребности. –
- выработка у обучающихся таких качеств, как самостоятельность, ответственность, организованность и умение реально оценивать свои силы и принимать взвешенные решения;
- возможность получения образования без отрыва от работы, а также дома, в пути с использованием мобильного Интернета.

Однако, следует отметить, что при всех перечисленных достоинствах электронного обучения существует и ряд проблем:

- низкое качество знаний в системе электронного обучения, которое состоит из трёх основных компонентов: качество учебно-методических материалов; профессиональная компетентность преподавателей; качество информационной насыщенности и материально-технической оснащённости образовательной среды;
- неспособность некоторых учащихся управлять своим временем, брать ответственность, низкая мотивация, приобретенная (искусственная) беспомощность;
- перенос учебного контента в электронную среду без учета возможностей и особенностей электронного обучения;
- слабый педагогический дизайн: несоответствие целей, действий (учебного процесса) и результатов (оценивания).

Одним из немаловажных факторов успешного внедрения электронного обучения является понимание того, что электронное обучение по сути – это ори-

сигнированная на студентов технология обучения, которая дает возможность обеспечивать активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учащихся в процессе освоения учебного материала. При этом качество электронного обучения зависит от качества учебного материала, формы его подачи и от технических средств. Факторами успеха электронного обучения, от которых больше всего зависит его эффективность, являются следующие:

1. Индивидуализированное (адаптивное) обучение. Под адаптивностью понимается подстройка объема и сложности материала к требованиям обучающихся.

2. Увеличение времени активной деятельности, вовлечение в учение. Согласно исследованиям западных ученых, «вовлеченность в обучения характеризуется двумя основными параметрами – физической (поведенческой) и психической активностями. Для создания увлекательного учебного мероприятия, в первую очередь, необходимо уделить внимание психической активности – подобрать такие методы электронного обучения и мультимедиа, чтобы ученики получили новые знания и навыки» [1].

3. Смещение характера учебной работы в сторону добывания знаний. В этом случае обучающийся вовсе не пассивный участник процесса, а активный создатель. Он вовлечен в активный процесс обучения – переход от простого чтения лекций к активной деятельности, для чего лекции насыщаются интерактивными деятельностными элементами и вопросами между параграфами. При изучении материала (темы, параграфа) должна присутствовать смена вида деятельности, который являясь интерактивным элементом, направлен на вовлечение учащегося в деятельность.

4. Приобретение и практическое закрепление умений и навыков (компетенций). Закрепление умений и навыков можно сформулировать в нескольких положениях, позволяющих их максимально адаптировать под специфику электронного обучения. Практика должна максимально отражать реальную обстановку, в которой студенту в дальнейшем потребуются эти знания использовать. Чем больше особенностей рабочей обстановки будет учтено в практических заданиях, тем проще студенту будет уложить новый материал в долговременной памяти, связать его с уже имеющимися знаниями и перенести в дальнейшем на реальные задачи в реальной рабочей обстановке.

5. Интерактивность. В электронном обучении ключевым компонентом является интерактивность – взаимодействие преподавателя и студентов в процессе обучения. В электронных курсах интерактивность используется для смены видов деятельности и вовлечения учащихся в процесс изучения, что делает их более восприимчивыми к новым идеям и методам.

6. Мультимедийность. Форматами мультимедиа могут выступать текст, звук, графика, фото- и видеоизображения. Эффективность применения мультимедиа в электронном обучении будет оправдана в том случае, если она не живет сама по себе, а специально разработана для упрощения понимания текста, привнесения в курс новой информации и соответствует целям обучения. По результатам исследований ученых в области электронного обучения «текст, дополненный графикой, усваивается примерно в 1,5 раза лучше голого текста». [2]

7. Обратная связь, как эффективный элемент управления учебной деятельности. Обратная связь должна быть сфокусирована на процессе выполнения студентами определенных задач и особенностях их решения. Она должна не просто констатировать, правильный ответ или нет, но и объяснять почему, чтобы оказать свое позитивное влияние. Обратная связь дает возможность обучающемуся понимать его прогресса за определенное время.

С учетом вышеназванных факторов использование электронного обучения в вузе может быть эффективным, что позволит повысить качество и доступность высшего профессионального образования.

Литература

1. eLearning and the Science of Instruction. Часть 1. Что такое e-Learning. (перевод Денис Якорев) // [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://e-lpro.blogspot.ru/2014/05/elearning-and-science-of-instruction-1.html>

2. eLearning and the Science of Instruction. Часть 3. Мультимедиа. (перевод Денис Якорев) // [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://e-lpro.blogspot.ru/2014/06/elearning-and-science-of-instruction-3.html>

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СЕОМОПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Е.Н. Кролевецкая, Е.И. Ерошенкова

Проблема социально-профессионального самоопределения педагога и его методической поддержки крайне актуальна в условиях современной социокультурной и образовательной действительности. Так как процесс социально-профессионального самоопределения педагогического работника включает в себе потенциальные возможности достижения более высокого уровня развития отдельной личности педагога, современной системы образования, общества в целом. Актуальность этой проблемы обусловлена следующими обстоятельствами:

1) существенными инновационными изменениями в образовательных системах, связанных с демократизацией и гуманизацией учебно-воспитательного процесса. Отсюда проблема свободы самоопределения и самореализации учителя в изменившейся школе становится одной из важнейших;

2) особенностями переживаемого школой периода, когда прежние мировоззренческие и профессиональные ориентации во многом не соответствуют реальной жизни, а новые еще не сформировались в полной мере;

3) сегодня педагог находится в условиях «информационного бума», в центре перекрестного (подчас противоречивого) потока информации: публицистической, педагогической, философской, психологической и др. Перед педагогом встает проблема ориентации и отбора информации, пересмотра своей профессиональной «Я-концепции», прежних форм и методов работы.

В этих условиях особо возрастает роль системы повышения квалификации работников образования, и, прежде всего, ее адаптивной функции, связанной с переподготовкой человека к быстро меняющимся условиям образования и общественной жизни, и способствующей творческому росту педагога, удовлетворению его многообразных духовных потребностей.

В этом смысле организационные формы, методы, сам процесс обучения в организациях дополнительного образования педагогов, педагогические условия в целом для педагогов становятся важнейшим компонентом их профессионального образования и самоопределения.

Разработанная нами *дополнительная профессиональная программа повышения квалификации педагогов «Социально-профессиональное самоопределение педагога»* рекомендуется к использованию в работе с молодыми учителями, молодыми классными руководителями, молодыми педагогическими работниками учреждений дополнительного образования школьников (с педагогическим стажем работы до 3-х лет), с руководителями, заместителями руководителей общеобразовательных организаций, классными руководителями, учителями школ, а также с преподавателями организаций среднего профессионального и высшего образования. Полученные в рамках изучения программы теоретические знания проверяются на опыте практической деятельности педагогов. С этой целью в данный курс включены задания по самодиагностике, элементы психологического тренинга, ролевые игры, анализ педагогических ситуаций по проблеме исследования, предусмотрено получение обратной связи.

Предложенная программа призвана реализовать следующие цели:

- совершенствование профессионально-педагогической культуры и социально-профессионального самоопределения педагогов;
 - повышение уровня социально-профессионального самоопределения педагогов;
 - формирование мотивационной готовности у слушателей курсов повышения квалификации к работе по повышению уровня их социально-профессионального самоопределения.
- Достижение этих целей предполагает решение следующих задач:
- дать общее представление о роли и значении социально-профессионального самоопределения в творческой самореализации и саморазвитии личности педагога;
 - развитие у педагогических работников способности строить взаимоотношения с коллегами, обучающимися и их родителями на конструктивной основе;
 - формирование у работников общеобразовательных организаций умений анализа педагогических ситуаций в контексте развития своего социально-профессионального самоопределения;
 - совершенствование владений в формировании и развитии личностной позитивной «Я-концепции» педагога, творческой самореализации и самоосуществления;
 - обучение умению активизировать процесс социально-профессионального самоопределения педагога;

– обучение умению моделировать управление процессом социально-профессионального самоопределения педагога в условиях среды образовательной организации и социального партнерства.

Занятия со слушателями проводятся в различных формах:

- лекции – при изучении теоретических проблем;
- семинары – при рассмотрении вопросов для самостоятельной подготовки, используя рекомендованную литературу, собственный практический опыт;
- практические занятия – при проведении педагогического тренинга.

Оптимальный характер обучения обеспечивается за счет: 1) выявления индивидуальных интересов и способностей слушателей и их учета при создании благоприятных условий для осмысления и систематизации полученных знаний; 2) инициировании рефлексии слушателей по поводу своих действий, обеспечивающей освоение ими субъективной позиции в процессе взаимодействия с другими участниками педагогического сообщества.

Занятия строятся на базе выделенных по каждой теме основных понятий, соответствующих вопросов для обсуждения и практических заданий. При подготовке к занятиям слушатели должны использовать знания, полученные на лекциях, при изучении литературы, собственный жизненный и педагогический опыт. Предполагается выполнение творческой научной работы – реферата с последующей защитой его основных положений. В конце изучения курса предполагается итоговая аттестация в виде зачета.

Основными показателями эффективной деятельности программы являются:

1. Повышение уровня социально-профессионального самоопределения педагогических работников.
2. Повышение эффективности подготовки преподавательских кадров.
3. Обеспечение условий для закрепления молодых педагогов и будущих педагогов в общеобразовательных организациях.
4. Обеспечение информационно-методической поддержкой педагогических работников.

Программа рассчитана на 72 часа, освоение которого осуществляется в рамках аудиторной и самостоятельной работы слушателей. Курс рассчитан на 26 часов – лекций, 26 часов – семинарских занятий, 12 часов – практических занятий, 4 часа – стажировки. По окончании занятий предусмотрен зачет (4 часа), для получения которого слушателям необходимо:

- овладеть основным категориальным аппаратом;
- знать ведущие идеи социально-профессионального самоопределения педагогов;
- овладеть технологическим подходом в организации социально-профессионального самоопределения педагогов;
- понимать сущность и основные функции управления процессом социально-профессионального самоопределения педагогов.

Курс «Социально-профессиональное самоопределение педагога» включает в себя 6 модулей (Модуль 1. Введение в проблему социально-профессионального самоопределения педагога. Модуль 2. Этапы и кризисы со-

циально-профессионального самоопределения педагога. Модуль 3. Педагог как субъект социально-профессионального самоопределения. Модуль 4. Активизирующие методы и формы социально-профессионального самоопределения педагога. Модуль 5. Управление процессом социально-профессионального самоопределения педагога. Модуль 6. Практический). Практический модуль предполагает стажировку педагога.

В ходе изучения курса очень важно первоначально усвоить основные понятия: самоопределение, социально-профессиональное самоопределение, культура социально-профессионального самоопределения педагога, специфика социально-профессионального самоопределения педагогов различных образовательно-возрастных категорий, критерии и уровни социально-профессионального самоопределения педагога. Оперирование основными понятиями позволит успешно анализировать предоставленный теоретический материал, выполнять практические задания.

Самостоятельный выбор темы сообщения или реферата позволит учесть профессиональные интересы, индивидуальный стиль познания, темп работы, осуществить индивидуальное целеполагание, изучить и выбрать стратегии творческого поиска. Поэтому педагог может проявить творческую активность при получении творческого продукта как в условиях работы над темой реферата или индивидуальным исследовательским проектом, так и в условиях коллективной творческой познавательной деятельности.

В основе курса «Социально-профессиональное самоопределение педагога» лежит идея продуктивного усвоения учебного материала через теоретическое осмысление и практическую деятельность. На семинарских и практических занятиях, во время самостоятельной работы учителей и руководителей общеобразовательных учреждений должно происходить обогащение индивидуального познавательного и практического опыта. Разнообразие форм и видов деятельности слушателей во время обучения предполагает предоставление свободы выбора стратегии междисциплинарного творческого поиска. В процессе преподавания следует активно использовать базовые понятия, принципы и категории, современные системы обучения, а также диагностический инструментарий. Демонстрация преподавателем межпредметных связей педагогических знаний с культурологией и педагогической практикой даст возможность слушателям понять методологические и психолого-педагогические основания самоопределения.

В результате изучения курса слушатели должны усвоить основное содержание теоретического материала, знать ведущие идеи социально-профессионального самоопределения педагогов, овладеть технологическим подходом в организации социально-профессионального самоопределения педагогов, понимать сущность и основные функции управления процессом социально-профессионального самоопределения педагогов.

— Таким образом, дополнительная профессиональная программа повышения квалификации педагогов «Социально-профессиональное самоопределение педагога» может оказать помощь в совершенствовании профессионально-педагогической культуры и социально-профессионального самоопре-

деления педагогов, в формировании мотивационной готовности у слушателей к работе по повышению уровня их социально-профессионального самоопределения.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.В. Макеева, Л.И. Селютина, И.Д. Сивков

Процессы, происходящие в нашем сознании при контакте с новым, изменение собственных взглядов, оценки и интерпретации, психологические преобразования, сопровождающие межкультурную коммуникацию, составляют ключевые моменты подготовки и реализации концепции межкультурного обучения.

Традиционно преподавание иностранного языка осуществлялось с формальных позиций: в качестве основной задачи выдвигалось овладение языком, все остальное считалось второстепенным или подверженным изменениям моды. Позднее в методике появился реалистичный взгляд, связанный с тем, что путем изменения содержания обучения и методов преподавания передается больше, чем только язык, а именно: идеи, взгляды, стратегии. На фоне вышеизложенных точек зрения возникает межкультурный подход к обучению иностранным языкам. Данная концепция обращается к рассмотрению двух моделей мышления – «чужой» и «собственной» культуры. Немецкий лингвист К. Крамш выделяет три аспекта изучения межкультурного страноведения: так называемые «контейнер», то есть накопление информации; «коллаж», при котором страноведческие факторы группируются таким образом, чтобы помочь обучающемуся по соответствующим схемам конструировать инокультурную реальность; «монтаж», который отражает индивидуальный выбор и критический взгляд на собственную, а также изучаемую культуру и на сам процесс овладения знаниями [3, с. 104-120]. А. Паульдрах придерживается мнения, что многие феномены «чужого» языка и культуры не могут быть сопоставимы и для коммуникантов останутся чужими, но одновременно привлекательными. Он считает, что усвоению межкультурных знаний способствует межкультурное страноведение. При этом процесс обучения иностранному языку должен осуществляться в аспекте конфронтативной семантики, подразумевающей, что наиболее полное раскрытие объема значений лексических единиц происходит при одновременном сопоставлении явлений действительности, которые эти лексические единицы обозначают. Автор полагает, что изучение и понимание другого языка и культуры может оказать положительное влияние на понимание собственной культуры [4, с. 4-15]. А. Томас считает, что межкультурное обучение и поведение нацелены на развитие таких характерных черт и способностей как признание и оценка культурных особенностей, толерантности,

взаимопонимания, солидарности, восприятия ценностей, норм и культурного подобия. Это способствует раскрытию возможностей взаимного дополнения и обогащения и созданию межкультурного знания об опыте и поведении коммуникантов. А. Томас вычленяет несколько ступеней межкультурного обучения и рассматривает его как: получение ориентирующих знаний о чужой культуре (культура и страноведение); восприятие инокультурной системы ценностей (нормы, взгляды и точки зрения, убеждения и др.), то есть главных культурных стандартов; способность координировать схемы различающегося культурного поведения для эффективного управления ситуациями культурного взаимодействия; способность изучения, понимания и ориентации в чужой культуре. [7, с. 382]. К. Тимме пишет, что межкультурный подход в обучении иностранному языку требует от учебного заведения и от преподавателя разработки вариативной методики обучения, подбора учебного материала различного содержания в зависимости от уровня языковой подготовки, возможностей учреждения образования, целей обучения и потребностей обучающихся [6, с.131-137].

Процесс формирования межкультурной профессиональной компетенции должен, как представляется, осуществляться на основе обучения межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку. При этом М. Рост-Рот предлагает сосредоточить внимание на следующих вопросах методики преподавания иностранного языка: определение цели обучения, содержание занятий, межкультурная коммуникация как компонент интерактивного занятия, учебные материалы и пособия, методика проведения занятий по конкретной тематике. Под определением цели обучения Мартина Рост-Рот подразумевает содействие взаимопониманию в интернациональном и мультикультурном контексте, понимание «чужой» культурной действительности и осознание собственной культуры. Кроме того, сюда же относятся и адекватные действия в инокультурной среде [5, с. 37].

Исследования в области теории и методики преподавания иностранного языка, проводимые в отечественной и зарубежной дидактике и методике, показали, что основным подходом является когнитивно-коммуникативный, сочетающий в себе коммуникативную и познавательную учебную деятельность. Занятия должны быть эмоциональными и включать в себя не только объяснение, систематизацию знаний и формирование коммуникативных умений, но и учитывать индивидуальные особенности. В отечественной науке считается необходимым в процессе обучения иноязычному общению в контексте диалога культур создание дидактико-методических условий для сопоставительного изучения иноязычной и родной культур при формировании интегративных коммуникативных умений межкультурного общения [1, с. 192]. В.В. Сафонова определяет комплекс знаний, навыков, умений и способностей, овладение которыми позволяет специалисту корректно использовать терминологию в условиях профессионального межкультурного общения, как социокультурную профессиональную компетенцию [1, с. 315].

В теоретическом анализе межкультурного подхода к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе и ссузе выделяется такое понятие как «культурно-языковая прагматика», в которой доминирующим является формирование знаний о культурном фоне и культурном модусе поведения коммуникантов в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе и ссузе [2]. Межкультурный подход в обучении иностранным языкам заставляет людей осознаннее рассматривать собственную и чужую культуры. При этом происходит раскрытие глубинных процессов понимания и осмысления, ранее находящихся в состоянии конфронтации оценок феноменов двух или более культур (встреча, сравнение, противопоставление, спор).

Таким образом, в процессе межкультурного профессионального обучения нужно учитывать следующие факторы: определение общего коммуникативного поля межкультурной компетенции, отражающего языковые и культурные фоновые знания, применяемые в конкретных ситуациях; использование иностранного языка как средства формирования межкультурной профессиональной компетенции, то есть формирование системы понятий, отражающих профессиональную картину мира; формирование способности межкультурной профессиональной коммуникации как основной цели обучения, а именно: достижение адекватного понимания в бикультурном контексте.

Литература

1. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Дис. доктора пед. наук. – М., 1992. – 528 с.
2. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 124 с.
3. Kramsch C. Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts // Jahrbuch DaF.-1991.- Heft 17.-S. 104-120.
4. Pauldrach A. Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren// Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts.- 1992.-Heft 6.-S. 4-15.
5. Rost-Roth M. Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(1), 37pp. (09.02.98).

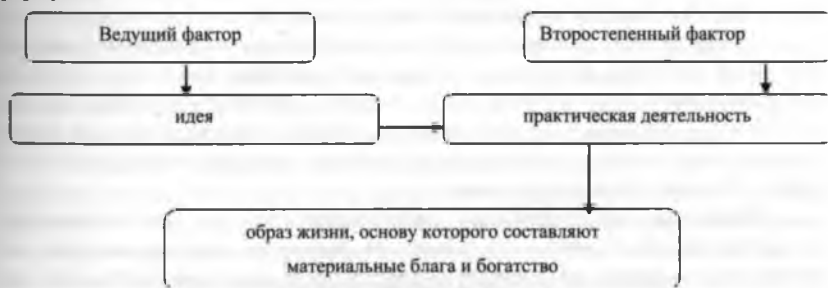
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГАРМОНИИ ДУХОВНОЙ И МАТЕРИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Н.С. Мирсагатова, Д.А. Мирсагатов

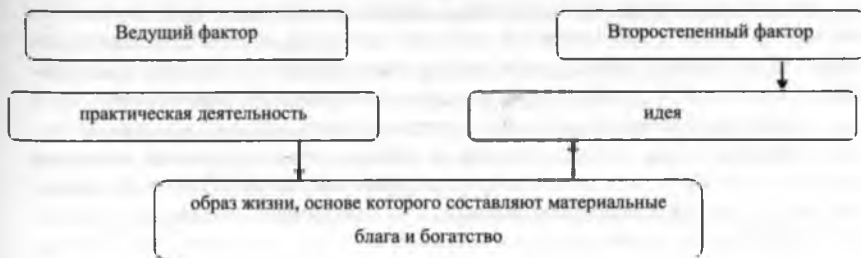
Поиск в истории человечества прогресса социальных отношений положил начало анализу вопросов бытия личности, отношения к духовным и материальным процессам. В философиях Древних Китая, Индии, Египта, Греции и Рима сформировались учения, порой противоречащие друг другу, хотя вполне своеобразные и самостоятельные толкования духовного или ма-

териального бытия. В том числе, в более ранних идеалистических теориях объединяющими были учения о духовном бытии, в материалистических подходах преобладала материальная жизнь как ведущий фактор человеческого бытия.

Иначе говоря, идеалистические теории происхождения жизни и её обеспечения основывались на идеях о духовном сознании, мировоззрении, учениях, поведении и поступках, в соответствии с этим же считалось не менее важным обеспечение материальных потребностей. На этом основании следует считать, что на пути реализации и достижения материального достатка, размышлений, мечтаний и планов человека организующий и идейный стимул есть его практическая деятельность. А именно: то, о чём он подумает, то и появится. Ведущие идейные основания Платона, Гегеля, Фрейда данного учения о действительности можно охарактеризовать с помощью следующей формулы:



В соответствии с материалистическим учением, например, Гольбаха, Гельвеция, Гоббса, Дидро, Декарта, Ламетри и др., напротив, возможность стать хозяином материальных благ и богатства предоставляется практически действиями человека по удовлетворению им своих материальных потребностей. Потребности же истекают из образа жизни личности. Материальное изобилие и достаток, оказывая влияние на образ жизни человека, помогают, в свою очередь, обеспечить рост духовного сознания и удовлетворить нравственные потребности. То есть организованная деятельность человека формирует соответствующее ей сознание. Сознание, формируемое таким образом, в свою очередь, помогает обогащению мировоззрения и нравственности личности. Ведущие идейные основания материалистического учения о действительности можно описать с помощью следующей формулы:



Хотя подобные дискуссии людей живут столетиями и сохранились, однако, развитие высокого сознания человека в условиях ускоренного прогресса науки, техники и технологий должно всё же положить конец этому историческому спору. Результаты исследований последних лет в области философии, социологии и психологии доказывают, что важно значение как духовных, так и материальных факторов.

Президент Республики Узбекистан Ислам Каримов, остановившись на вопросе о месте и значении в жизни человека духовного и материального, акцентировал своё внимание и на различии этих факторов между собой. В частности, «материальные и духовные принципы не отвергают друг друга, напротив, будучи взаимосвязаны, они дополняют один другой. Положительных результатов и высокого прогресса в жизни, о которой думает каждый человек и общество в целом, можно достичь только в случае, когда строительство общества и его развитие будет проходить в диалектическом единстве и взаимозависимости этих принципов между собой» [1].

В современных условиях спор между идеалистическими и материалистическими учениями имеет несколько иное толкование. А именно: что же на самом деле необходимо, чтобы жизнь человека, протекая умеренно, была бы счастливой – духовная или материальная жизнь? – вот вопрос, на который следует искать ответ и на основании которого стоит подготавливать молодёжь к общественным отношениям.

Результаты философских, социологических и психологических исследований доказывают, что основным фактором, обеспечивающим содержательную жизнь, эффективную деятельность и удовлетворённость собой, является гармония духовной и материальной жизни человека.

Всякий живущий человек чувствует обязанности, которые накладывает на него сама жизнь. Вот эти обязанности – будучи учащимся, тщательно усваивать основы изучаемых наук; будучи ребёнком, хранить тепло семейного очага, уважать родителей, понимать и поддерживать близких; в трудовом процессе в качестве сотрудника – подчиняться установленным правилам и порядку; в будущем, став родителями, – обеспечивать благосостояние семьи и защищать её интересы; в качестве гражданина бороться за общественные права и проявлять готовность защитить Отечество. Тот, кто глубоко осознаёт возложенные на него обязанности, тот преданно исполняет их, это для него, прежде всего, вопрос самоуважения. Человек, довольный своей деятельностью, приносит себе удовольствие. А духовное удовлетворение, как учат законы диалектики, побуждает человека к новым поступкам и действиям. Поскольку духовное удовлетворение начинает поощрять личность, человек обогащается и достигает новых успехов. И в таком процессе духовная и материальная жизнь как бы требуют друг от взаимного влияния и дополнения.

В развитии личности будущих преподавателей следует уделять особое внимание на то, как в теоретических источниках и на жизненных примерах освещается взаимосвязь духовной и материальной жизни. При этом внимание обучающихся необходимо обращать на следующее, что позволит получить планируемые педагогические результаты:

1. Раскрытие в достаточной степени значения понятий «духовная жизнь», «материальная жизнь», «гармония», «достижение гармонии духовной и материальной жизни» и др.

В процессе организации занятий в высших учебных заведениях по изучаемым предметам целесообразно знакомить будущих преподавателей с представленными выше понятиями и формировать у них представления, соответствующие этим понятиям. В особенности, следует делать акцент будущих учителей на сознательном отношении к природе, к социальной действительности и общественным отношениям, чтобы способствовать освещению вопросов единства и связи духовной и материальной жизни в процессе изучения общественных и гуманитарных дисциплин.

2. Организация дискуссий, бесед, собеседований и встреч среди будущих преподавателей, рассмотрение вопросов обеспечения материальной жизни и действий, направленных на удовлетворение духовных потребностей, рассмотрение круга вопросов из жизни, из средств массовой информации, из художественных произведений, популярных и научно-популярных источников позволит обучающимся анализировать представляемые в них идеи, подготавливать рефераты и аннотации, писать эссе и сочинения, а также развивать у них собственное мнение и отношение ко всем этим вопросам.

3. На основе самоконтроля, самоанализа и самооценки будущие преподаватели учатся диагностировать, насколько возможно достижение гармонии духовной и материальной жизни, у них развивается сознательное отношение к материальному достатку, они начинают понимать то, что важным признаком человеческого совершенства является фактор обогащения и своей духовности, чувств и сознания, мышления и мировоззрения, и на этом пути необходимо предпринимать практические действия и прилагать усилия.

4. Для будущих преподавателей должно стать привычным организовывать социальную деятельность, основываясь на принципе гармонии духовной и материальной жизни.

В процессе учебных занятий, на которых происходит близкое ознакомление будущих преподавателей со следующими понятиями, у них возникают представления о том, как достичь гармонии духовной и материальной жизни:

Сущность *духовной жизни*, с идеологической точки зрения, заключается в создании условий для достижения человеком совершенства, для формирования у человека духовности, эмоциональности, сознания, мышления и мировоззрения, удовлетворения его духовных потребностей. В организации духовной жизни ведущее место занимают наука, культура, искусство, религия, этика, политика и право.

При определении духовной жизни социального субъекта следует опираться на составляющие ее следующие духовные факторы:

1) великие произведения культуры – произведения, изготовленные создателями из природных или искусственных материалов в материальной форме: образцы скульптуры и архитектуры;

2) театральное искусство — театральные представления и задействованные в них образы;

3) произведения изобразительного искусства – сюжеты и образы, запечатлённые художниками разными цветами и красками;

4) музыкальное искусство – музыкальные произведения и выраженные в них образы;

5) различные формы социального сознания – идеологические теории, философские, эстетические, нравственные и другие взгляды, научные концепции, гипотезы, новшества, открытия и изобретения;

6) социально-психологические явления – общественное мнение, социальные взгляды, ценности, обычаи, традиции, ритуалы и другое.

Сущность *материальной жизни* заключается в том, что она выступает средой природного и искусственного окружения человека, её источниками являются материальное производство, техника, технология и другие материальные ценности.

При определении материальной жизни социального субъекта следует опираться на составляющие ее следующие материальные факторы:

1) природная среда – важные источники жизни, питания и одежды;

2) искусственные и природные объекты – сохраняющиеся в природном виде, однако не существующие в природном окружении формы, например, скверы и сады в пустынных условиях;

3) синтетические и природные объекты – формы, синтезированные из природных материалов, например, новые вещества, полученные из известных химических веществ или сложные вещества, полученные из простых веществ типа изделий из пластмассы;

4) социально-культурные объекты – здания, возведённые из природных и искусственных материалов, например, дороги и покрытия;

5) социально-материальные объекты – оборудование, произведённое для использования в сфере промышленного производства, например, транспорт и электро-технические изделия.

Гармония – это соответствие различных субъективных взглядов природным или социальным явлениям, реальности и различным процессам.

Следовательно, *достижение гармонии духовной и материальной жизни* – это достижение соответствия содержания физических действий и идеологически-духовных процессов, предпринимаемых человеком в своей жизни с целью удовлетворения духовных и материальных потребностей; соразмерность духовной и материальной жизни. Это понятие можно также определить как поощрение процесса создания материальных благ и других физических действий добрыми намерениями. Это значит и то, что к положительному результату в материальном отношении приводят размышления подобного рода: «Я достигну материального благополучия в результате честного и добросовестного выполнения своих профессиональных обязанностей». Или наоборот, человек исполняет свои обязанности, думая примерно так: «Выполню это дело как-нибудь, лишь бы оплату взять» и в таком случае он получает материальные средства, но со временем у него развивается неудовлетворённость. Такое равнодушное состояние может проявляться в разных вариантах. Самое простое такое: при том, что человек материально

обеспечен, внутри себя он чувствует неудовлетворение от своего труда и, теряя самоуважение, он начинает обвинять себя. Самая крайняя форма неудовлетворенности может проявиться в том, что совесть начинает мучить человека, и появляется самобичевание. В результате портится настроение, иногда появляется бессонница и отсутствует аппетит. Естественно, всё это впоследствии отрицательно влияет на самого человека и его деятельность, в его делах отсутствует радость и эффективность.

Итак, при организации учебных занятий или внеаудиторной воспитательной работы для будущих преподавателей в образовательном учреждении необходимо формировать у них положительное отношение к творческому процессу. В таком случае личность будет расти в духовном отношении, также достигнет и материального благополучия.

Литература

1. Каримов И.А. Юксак маънавият – энгилмас куч. – Ташкент: Маънавият, 2008. – С. 68-69.
2. Маънавият: асосий тушунчалар изохли лугати. – Т.: Фафур Фулом номидаги пашриёт-матбаа ижодий уйи, 2010.
3. <http://moy-bereg.ru/materialnaya-i-duhovnaya-kultura-osobennosti-duhovnoy-zhizni-drevnih-narodov-5.html>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СО СРЕДНИМ МЕДИЦИНСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Е.К. Мусеева, Т.В. Хорхордина

Спрос на дистанционное образование в России сегодня оценивается как соизмеримый потребностям в образовании по дневной форме обучения. По данным Федеральной службы государственной статистики можно предположить, что потребность в дистанционной форме обучения будет иметь тенденцию к росту. Так структура форм обучения в течение 20 последних лет в профессиональных образовательных организациях ориентирована в сторону очного обучения, что косвенно доказывает назревшую необходимость в разработке и внедрении дистанционного обучения не в качестве методов заочной формы обучения, а некоторой трансформации традиционной очной формы получения среднего профессионального образования (рисунок).

Особенно надо отметить медицинское образование, где изначально не предусмотрена заочная форма обучения, но ряд занятий вполне могут быть переведены в разряд дистанционного обучения (ДО). На такие занятия возможно вынести разделы, не требующие выполнения практических навыков. Особенно актуально дистанционное обучение при выполнении студентами медицинских колледжей самостоятельной внеаудиторной работы.

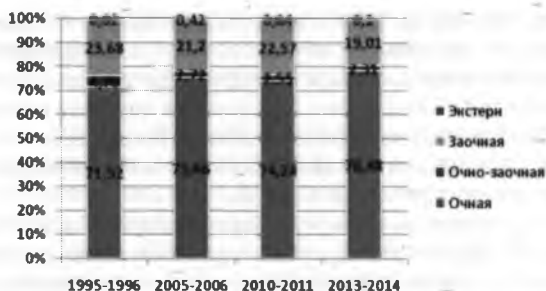


Рис. Структура форм обучения в средних профессиональных учебных заведениях РФ

Прежде всего, актуально включать элементы дистанционного обучения при невозможности находиться большому числу студентов на базах лечебных учреждений, в таких профильных отделениях, где требуется строгое соблюдение асептики, где существует высокий риск распространения внутрибольничной инфекции или пребывание опасно для самих студентов, допустим, в инфекционном отделении или тубдиспансере. При наличии технического обеспечения учебного процесса можно частично или полностью заменить некоторые учебные элементы, например, демонстрационную часть практических занятий, интерактивные лекции с будущего места работы. Учебный фильм не дает такого эффекта присутствия как видеоконференция, потому что лишен обратной связи, в то время как при ДО обязательной составляющей является интерактивность занятия.

Прогнозируя дальнейшее развитие образования, необходимо рассматривать дистанционную форму обучения как проблему стратегического значения, способную значительно улучшить качество медицинского образования, повысить доступность самообразования средних медицинских работников и снизить экономические затраты на обучение. В современном быстро развивающемся и изменяющемся информационном пространстве дистанционное образование наиболее актуально как способ непрерывного обучения и повышения квалификации. Развитие системы непрерывного профессионального образования в здравоохранении требует постоянного обновления его содержания, форм и методов, способствующих всестороннему развитию личности, более активному ее профессиональному становлению.

Нередко дистанционное обучение отождествляют с заочной формой обучения, но это глубокое заблуждение. Это одна из самостоятельных форм обучения, подчиняющаяся своим правилам, более того не противоречащая традиционному обучению, скорее его дополняющая. По факту смысл дистанционного обучения – передача, создание и хранение учебно-методической информации на расстоянии с использованием информационно-телекоммуникационных технологий (ИТТ) [4].

Дистанционное обучение с применением ИТТ отличается очень высокой интерактивностью, порой даже большей, чем при очной форме обучения.

В современной российской системе образования существуют модели дистанционного обучения, которые строятся на основе главных компонентов процесса обучения. Выделяют три категории средств дистанционного обучения.

Первая категория – это неинтерактивные формы ДО. К ним относятся текстовые материалы на электронных носителях, цифровые аудио- и видеозаписи.

Вторая форма представлена средствами компьютерного обучения. Благодаря использованию специального программного обеспечения этот метод отличается высоким уровнем интерактивности. Электронные учебники могут содержать ссылки, возможно обращение за консультацией к преподавателю по конкретному вопросу или к ресурсам Интернет. Преподаватель поможет правильно ориентироваться студенту в информационном пространстве. Контролирующие программы могут быть в виде тестов, творческих заданий, блиц-опросов, конференций. Компьютерные программы могут помочь преподавателю в контроле речевых ответов на поставленные вопросы. Соответственно, учитывая на сколько быстро и правильно студент дает ответ, можно судить о степени проработанности им заданной темы. Для этого, например, можно использовать программу преобразования речи в текст, типа «RealSpeaker». Студент присылает аудиозапись ответа, конвертируемого программой в текстовой файл, а проверка программой типа «Антиплагиат» позволит убедиться в уникальности текста ответа. Вся работа по ДО легко учитывается, файлы с информацией о работе студента и преподавателя содержат информацию о дате создания и времени, по которым можно судить о своевременности выполнения задания, вести учетно-отчетную документацию работы преподавателя.

К третьей форме ДО относятся видеоконференции. Они отмечены наиболее эффективными в структуре всех методов ДО. Их трансляцию можно осуществлять посредством телекоммуникации по аудиоканалам, видеоканалам и компьютерным сетям.

Как любой продукт образовательной системы ДО имеет положительные и отрицательные моменты. К преимуществам ДО можно отнести высокий уровень личностно-ориентированного подхода в обучении; равноправие студентов различной степени одаренности в образовательной среде; большие возможности развития творческого потенциала обучающихся [5, 9, 11].

К недостаткам ДО относят зависимость от ИТТ инфраструктуры; необходимость оказания методической помощи при использовании обучающих программ и личного кабинета студента; ДО ограничивается теоретической и семинарской формой занятий и практически лишено практики, не является престижным в нашей системе образования.

Таким образом, анализируя выше изложенное, можно отметить, что ДО имеет высокие перспективы развития в процессе подготовки медицинских специалистов среднего звена.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273 – ФЗ.

2. Галеев В.С. О классификации моделей дистанционного обучения / В.С. Галеев // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 103-108.

3. Каримов К.А. Преимущества дистанционного образования в системе повышения квалификации педагогов / К. А. Каримов, К. Т. Уматалиева // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 487-489.

4. Кармановский А.В. Формирование готовности личности к непрерывному образованию в условиях дистанционного обучения // Вестник Университета Российской Академии образования. – 2011. – №1. – С. 98-101.

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

И.В. Морхова

Основной задачей современной системы образования Узбекистана является ориентирование на развитие творческих способностей обучающихся. Целый ряд правительственных инициатив направлен на изменение стратегии деятельности в этом направлении. В Законе «Об образовании» и Национальной программе по подготовке кадров заложены идеи о необходимости творческого развития личности. При этом поиск новой концепции образования, отражающей изменения в социально-экономическом и культурном развитии общества, связывается с реализацией компетентностного подхода.

Компетентностный подход, который набирает силу в современном образовании, является отражением осознанной потребности общества в подготовке людей не только знающих, но и умеющих применить свои знания.

Рассматривая составляющие компетентностного подхода в образовании – такие понятия, как «компетенция» и «компетентность», хотелось бы отметить, что анализ литературы по этой проблеме показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования.

Так же можно проследить, что существует множество определений понятий «компетенция» и «компетентность».

Если заглянем в Краткий словарь иностранных слов, то обнаружим следующее определение: «Компетентный (лат. *competens*, *competentis* – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо».

Далее рассматривая историю образования, выясняется, что образование, ориентированное на компетенции, формировалось в 70-х годах в Америке в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 г. (Массачусетский университет) понятия «компетенция», но применительно к теории языка.

Переходя к современным интерпретациям понятий «компетенция» и «компетентность», так же обращаемся к Словарю иностранных слов, где даны два варианта толкования терминам «компетенция» (круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; круг вопросов, в которых данное

лицо обладает познанием, опытом) и «компетентность» (обладающий компетенцией; обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо в определенной области).

Разнообразие компетенций насчитывает несколько десятков.

Исследователями выделена следующая иерархия компетенций: 1. Общие (универсальные): инструментальные; межличностные; системные. 2. Специальные (профессиональные): общепрофессиональные (базовые теоретические и практические профессиональные навыки); профильно-специализированные (определяются вузом в соответствии с заказом на подготовку специалиста).

Некоторые авторы (О.С. Габриелян, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской и др.) предлагают классификацию компетенций по трем уровням, соответствующим содержанию образования: ключевые компетенции; общепредметные компетенции; предметные компетенции.

Но более аргументированной представляется классификация, предложенная В.И. Байденко: социально-личностные компетенции; экономические компетенции; общенаучные компетенции; организационно-управленческие компетенции; общепрофессиональные компетенции; специальные компетенции.

Если, указаны экономические, то почему отсутствуют, например, юридические или творческие компетенции.

Всем известно, что творчество присуще любому виду человеческой деятельности. Исследуем сущность понятия «творчество» в философской и психолого-педагогической литературе.

В Философском словаре термин «творчество» определяется как «процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности. Виды творчества определяются характером созидательной деятельности (творчество изобретателя, организатора, научное и художественное творчество и т.д.)» [4]. Творчество связано с отражением действительности, законов ее развития и функционирования, оно – процесс постановки-решения проблем, нестандартных задач. Понимание его как процесса разрешения противоречий, поиска способов удовлетворения потребностей человека – главное в теории творчества. Движущая сила творчества – противоречие; разрешение противоречий – содержание творчества, а удовлетворение потребностей – цель.

В Большом психологическом словаре Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко представлена развернутая трактовка сущности понятия «творчество» [5]: в узком смысле творчество – человеческая деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее и имеющее общественно-историческую ценность; в более широком смысле творчество – это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые результаты.

Отсюда следует, что любое творчество требует больших знаний, умений и навыков. Компетенция включает в себя, прежде всего, знания, умения и навыки. Но парадокс состоит в том, что в творчестве важны не сами эти умения, знания и навыки, а возможность с их помощью добывать новые идеи, мысли, новые подходы и решения.

Анализируя понятия «компетенция», «компетентность», «творчество» и их классификации, можно сделать вывод, что «творческие компетенции» должны быть выделены в общей иерархии.

В связи с этим нам будет интересна следующая классификация компетенций, предложенная И.А. Зимней и доработанная С.М. Коломийцем в виде следующих групп: познавательные (когнитивные) компетенции; творческие компетенции; социально-психологические компетенции; профессиональные компетенции.

И.А. Зимняя и С.М. Коломиец выделяют творческие компетенции в отдельную группу и определяют их в большей степени как способность выявления новых подходов, нестандартных решений, противоречий. При этом все указанные выше группы компетенций связаны между собой, так что в определенном смысле деление компетенций на группы является условным.

Работы, посвященные творческим компетенциям, практически не представлены в научной литературе. Из них около десятка изданий (О.В. Воробьев, С.М. Коломиец, Н.А. Пахтусова, Э.Н. Петлякова, А.И. Попов, Н.П. Пучков, Э.И. Сокольников), в которых преимущественно рассматривается процесс формирования творческих и профессионально-творческих компетенций (компетентностей) у студентов и выпускников профессиональной школы, но практически отсутствует трактовка сущности понятия «творческие компетенции».

Н.А. Пахтусова определяет профессионально-творческую компетентность как «комплексную характеристику педагога, отражающую его готовность выполнять эффективную педагогическую деятельность на творческом уровне и способность к личностному и профессиональному саморазвитию» [6]. Данное определение для нас является недостаточным, так как речь идет только о компетентности педагога.

Исследователи Н.П. Пучков и А.И. Попов понимают творческие компетенции с позиции инновационного подхода как «готовность к эффективному инновационному поведению в современных социально-экономических условиях и выполнению конкретной работы в соответствии с установленными требованиями». По сути, в данном определении речь идет о готовности к переменам, которая является важной составляющей профессиональной мобильности, а компетенции – это, прежде всего, совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для решения практических задач. Кроме того, говорится о выполнении «конкретной работы в соответствии с установленными требованиями», которые могут противоречить творческой составляющей деятельности.

Опираясь на существующие в научной литературе определения компетентности, творческую компетентность можно представить как сплав, т.е. взаимообусловленное единство его профессиональных знаний, педагогической умелости и готовности к творческой деятельности, реализуемых в процессе педагогического труда. Органическая связь и взаимодинамизирование составляющих творческой компетентности оказывают решающее влияние на процессуальные и результирующие стороны труда учителя.

Литература

1. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
2. Психологический словарь / под общ.науч. ред. П.С. Гуревича. – М.: ОЛМА Медиа Групп, Олма-пресс Образование, 2007. 800 с.
3. Коломиец С.М. Творческие компетенции студентов социально-экономических специальностей: монография. – М.: Изд-во «Перо», 2010.181 с.
4. Философский словарь. URL: <http://enc-dic.com/philosophy>
5. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М.: Олма-пресс, 2004. 633 с.
6. Пахтусова Н.А. Профессионально-творческая компетентность как системное качество подготовки будущего педагога // Вестн. Челябинского гос. пед. ун-та. 2010. № 10. С. 160–166.

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Н. Науменко

В 2014 году в Российской Федерации и, в частности, в Белгородской области активно внедряется проект дуальное обучение программы подготовки специалистов среднего звена.

По своей сути дуальная система предусматривает равномерное сочетание теоретического обучения с производственной практикой на ведущих предприятиях для более детального овладения профессиональными компетенциями. При этом профессиональная образовательная организация и обучающее предприятие (якорный работодатель) являются социальными партнерами по отношению друг к другу [4].

Данная система обучения не является новаторской, она с успехом применяется в ряде европейских стран, таких как Германия и др. Стоит отметить, что система дуального обучения довольно успешно реализуется при подготовке специалистов в таких отраслях, как сельское хозяйство, металлургия, транспорт, легкая промышленность и сфера обслуживания [2, 3]. Однако внедрение данной системы в нашей стране сопровождается рядом трудностей. Общепризнанными проблемами внедрения дуального обучения являются финансирование участников дуального обучения, кадровый состав (дефицит) наставников, проблемы менеджмента на предприятиях, а также содержание ФГОС [1]. Особенно остро эти проблемы прослеживаются в системе медицинского и, в частности, фармацевтического образования.

Так, при внедрении системы дуального обучения по специальности 33.02.01 Фармация мы столкнулись с проблемой поиска ведущих предприятий. Не секрет, что более 90% фармацевтических организаций являются частными структурами, собственниками которых в большинстве случаев являются лица, не имеющие фармацевтического образования. При этом собственник перед своими работниками первоочередной задачей ставит получе-

ние прибыли. В данном контексте подобные организации просто не могут быть партнерами дуального обучения. Также стоит отметить, что отработка некоторых профессиональных компетенций (ПК) сопровождается трудностями, а подчас и просто не возможна. Речь идет, прежде всего, о ПК в области изготовления лекарственных форм и проведении внутриаптечного контроля качества ЛС, так как сегодня аптечные организации ориентированы на реализацию готовых ЛС, функционирование рецептурно-производственных отделов муниципальных аптек нерентабельно, в больничных аптеках производственная и аналитическая работа резко сокращена.

При внедрении системы дуального обучения также остро стоит вопрос подбора наставников и финансирования. Безусловно, наставник в аптеке должен обладать качествами и навыками педагогической деятельности. Кроме того, наставник в аптеке должен уметь распределить свое внимание, как на студента, так и на посетителя аптеки. Это достаточно сложно даже для работников с солидным стажем и высокой квалификацией. Поэтому для потенциальных наставников организованы курсы и тренинги в рамках педагогической стажировки в ООАУ СПО «СМК». Что же касается вопроса финансирования, то до сих пор не ясно, кем и в какой степени должен оплачиваться труд наставников. Если финансирование должно производиться за счет учебного заведения, то наставник должен быть совместителем образовательной организации. Но финансирование совместителей малобюджетно при высокой ответственности. Таким образом, работники практического здравоохранения не заинтересованы в воспитании молодых специалистов.

Немало важным остается и вопрос кадрового менеджмента в учреждениях здравоохранения. На сегодняшний день остро стоит вопрос умения планировать развитие трудовых ресурсов организации на длительный срок в условиях функционирования современного законодательства. Ввиду отсутствия ограничения рабочего стажа для лиц пенсионного возраста, руководителю сложно определиться с вопросом сохранения или изменения кадрового состава.

Что касается содержания ФГОС, то если следовать основному принципу системы дуального обучения «теория – в учебном заведении, практика – на предприятии», то в разработке образовательных стандартов должны принимать участие все звенья системы. Причем именно работодатель должен сформировать перечень ПК, которыми должен обладать молодой конкурентно способный специалист. Основной же задачей учебно-методического центра при разработке ФГОС должна быть разработка теоретической базы, методологии и методик обучения молодых специалистов в условиях расширения базы обучения.

Таким образом, хочется отметить, что система дуального обучения действительно является новаторской для России и в ней, безусловно, есть рациональное зерно. Однако для полноценного ее внедрения требуется изменение законодательной базы в сфере образования, а также формирования методического пласта для всех участников системы дуального обучения.

Литература

1. Кузембаев С.Б., Альжанов М.К. и др. Перспективы дуального образования / Техническое и профессиональное образование // bilimstat.edu.kz.
2. Муратов В.С. Возможности дуальной системы образования при подготовке товароведов-экспертов // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 7. – С. 91-91
3. Система технического и профессионального образования в Германии // rsmc.kz/Default.aspx?tabid=442&language=ru-RU.
4. Айтуганов И.М. Взаимодействие учебных заведений и предприятий как компонент интеграции профессионального образования и производства / И.М. Айтуганов, Ю. А. дьячков, Е. А. Корчагин и д. р. // Казан. Пед журн. – 2009. – № 2. – С. 3-9.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ

М.В. Палкин, В.А. Стрельцов, Г.Ю. Толмачев

Рассмотрение физической культуры (ФК) в контексте культуры – это анализ ее с позиции смысла, ценностного содержания, т.е. взгляд сквозь призму «мира человека», а не мира природы (естественной науки) или мира обезличенного социума (общественной науки). Культурологический взгляд – это поиск тех ориентиров, той «планки», которую задает себе человек в отношении своего тела [1, с. 20].

В этом контексте ФК может и должна стать средством субъективной ориентировки в пространстве телесности. По видимому, ФК возможно представить в виде восходящей системы понятий, при этом не столько к спорту, как традиционно представляемому идеалу, а к культуре индивидуальности.

Традиционный подход к организации и содержанию учебного процесса по физической культуре в вузе препятствует разворачиванию процесса восхождения самой личности к ценностям ФК. Система ценностей ФК остается для большинства студентов на абстрактном, нейтральном к личности уровне. Это следствие регламентирующей деятельности педагогов (субъект – объектные отношения), передачи ценностного отношения к ФК «в готовом виде».

Опыт работы показывает, что обычно как логика построения учебного предмета, так и смысл изучаемого материала скрыты от студента, он принимает их необходимость и данность «на веру», без должного личного обоснования, не выводит их из действительных обстоятельств и собственного опыта. Создание образовательных программ при этом приобретает узко прагматическую направленность. В образовательном опыте доминирует технизм, ориентированный на операционально-техническую сторону обучения. Личностный аспект образования, связанный с формированием ценностно-смыслового отношения к учебному предмету, остается вне целенаправленной деятельности преподавателя. Так, повинаясь традиционной логике обучения, преподаватель нередко занимает позицию «завуалированного диктатора», старательно, но слепо следующего методическому предписанию, при этом совершенно не ориентирующегося на ученика, его возможности и желания.

Низкий уровень осознания студентами учебной цели, понимания вариативности путей ее достижения и ответственности в ее реализации низводит образовательную ситуацию в жанр директивного воздействия и пассивного реагирования. Поэтому важнейшее требование относительно культурной сущности обучения касается в первую очередь необходимости «непосредственной» обращенности преподавателей к формированию мотивационно-потребностной сферы студентов.

Основным предметом освоения в любом курсе обучения является новая деятельность. В простоте и очевидности такой констатации состоит и существенное отличие культурологического подхода к обучению от традиционного. Обычно программы обучения предусматривают последовательное поэлементное изучение материала и только затем обучение всему комплексу новых действий. Но статичное представление отдельных фрагментов материала и понятий «самих по себе» и так, что «целое» осваивается лишь в конце обучения, всегда обречено на неуспех. Законы человеческой психики требуют почти непосредственного ощущения целесообразности и осознанности в любой момент обучения каждым студентом.

Своеобразие программы по ФК, ориентированной на формирование физкультурной деятельности, состоит в том, что материал в ней не просто связан единством действительности, которую он представляет, но системностью, образованной выявленными существенными отношениями моментов материала. Начальная единица содержания должна включать неразвитое «целое», которое в ходе обучения разворачивается во взаимозависимые, опосредствующие друг друга «моменты». Основной единицей такого содержания должно, с нашей точки зрения, стать *систематическое построение собственных движений и регуляций*.

Выше сказанное можно проиллюстрировать на примере обучения спортивным играм. Традиционно учащихся обучают техническим приемам владения мячом и только после определенного набора двигательных умений им предоставляют возможность играть. При этом для большинства преподавателей знакома ситуация, когда студенты, знакомясь с той или иной игрой, хотят играть, а не отрабатывать отдельные технические приемы. И это естественно, поскольку суть спортивных игр – это игра. Подача материала от целого к части предполагает такую организацию учебного процесса, при которой игра является доминирующим содержанием с первого и до последнего занятий. Учебные задачи должны включать тактические игровые задания, упрощенные по правилам и техническим действиям, с целью формирования игрового мышления (сущностного новообразования). Крайне важно научить понимать игру, тогда ученик увлечется ею. При этом чисто технические приемы отрабатываются по ходу выполнения игровых действий, а так же – отдельными упражнениями, т.е. традиционно, но это уже на фоне мотивированной деятельности, т.е. с пониманием смысла, в контексте смысловой задачи апробированных игровых действий.

Опираясь на ряд экспериментальных исследований, А.В. Запорожеч показал, что эффективность произвольных движений существенно зависит от

характера задач, решаемых человеком, и эта эффективность тем выше, чем содержательнее по жизненному смыслу решаемая задача [3, с. 132].

Включение действия в игровую ситуацию, адаптированную к возможностям студентов (зона ближайшего развития), задает условия самостоятельного построения ориентировки. При таком подходе процесс становления единичного технического приема разворачивается в контексте разнообразных игровых ситуаций, обеспечивающих динамичное прохождение ряда преобразований этого действия и достижение необходимых его свойств (характеристик): обобщенность, произвольность, сознательность.

Обобщенность действия характеризует умение применять его к более или менее широкому кругу игровых задач на основе овладения его существенными характеристиками. *Произвольность* проявляется в уверенном выполнении действия в различных условиях в связи с умением корректировать отдельные компоненты действия по ходу его выполнения. *Сознательность* — это возможность человека дать полный словесный отчет о своем действии [2, с. 167].

Эффективное формирование двигательных действий может быть представлено такой динамикой средств, когда техническая сторона деятельности отрабатывается в рамках более широкого контекста игрового содержания этой деятельности. Выполнение технического приема, необходимого для решения конкретного игрового задания, стимулирует его освоение, так как он перестает быть самоцелью, а подчиняется осмысленной игровой задаче. Превращение предмета освоения в средство всякий раз оказывается психологически эффективным для студента. Отработка двигательного действия в разнообразных игровых вариантах создает ситуацию развития, желание обмениваться мнениями, высказывать свою точку зрения, эмоционально включаться как в саму игровую деятельность, так и в процесс обсуждения хода и результата игры.

Соответственно, для преподавателя существенно изменяется характер управления учебной деятельностью в сравнении с традиционным репродуктивным типом обучения. Ориентация не столько на внешний результат, выраженный в выполнении технических требований, сколько на развитие подопечного, связанное, прежде всего, с формированием игрового мышления, является ключевой в деятельности преподавателя. В этом случае происходит смещение ориентации учащихся с результата на процесс. На передний план выступает все большее и большее проникновение в предмет, что создает совершенно иную мотивацию обучения.

Учебный процесс по спортивным играм, ориентированный на формирование игрового мышления, позволяет продлить физкультурную деятельность за рамки учебных занятий. Сформированное игровое мышление увлекает студента и как игрока, и как зрителя, игра становится предметом обсуждения и дискуссий.

Поэтому оттягивание «знакомства» обучающихся с игровой деятельностью приводит к потере смыслового содержания выполняемых действий. Отсюда, во-первых, невозможность объединения отдельных элементов в це-

лостную систему, что зачастую и является причиной плохого результата, а во-вторых, разрушение мотивационного компонента, что во многих случаях является причиной потери интереса к учебным занятиям по физической культуре.

Литература

1. Быховская И.М. Физическая культура как практическая аксиология человеческого тела: методологические основания анализа проблемы [Электронный ресурс] И.М. Быховская. – Режим доступа: <http://www.infosport.ru/press/fkvot/1996N2/p19-27.htm>.

2. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 400 с.

3. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений // Избранные психологические труды. В 2 т. Т 2. / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 227 с.

ТВОРЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

М.П. Парфёнов

Общественно-исторический опыт свидетельствует: педагогическая деятельность в высшем учебном заведении имеет тенденцию развиваться под влиянием ряда объективных и субъективных факторов, которые определяют приоритетные направления, цели и способы воздействия на формирующуюся личность.

Одной из важнейших задач этой деятельности является формирование у выпускника высшего педагогического учебного заведения особого отношения к профессиональному развитию, целью которого является предоставление будущему специалисту возможности ощутить себя гармоничной составляющей образовательного процесса, что соответствует социальному спросу на личность, максимально направляющую свои усилия на развитие и саморазвитие способностей; приобретающую знания не только в учебной аудитории, но и самостоятельно, путём творческого поиска, которая умеет контролировать и анализировать собственную деятельность.

Особенности профессии педагога подчёркивают её творческий характер, разнообразие индивидуального стиля деятельности и постоянство поиска связи между теоретическими знаниями и практической деятельностью. Так, в ряде работ О.А. Абдуллиной, Г.М. Афоной, В.П. Беспалько и других специалистов предлагается общая стратегия профессионального становления будущего учителя с учётом тех факторов, социальных потребностей и условий, которые наилучшим образом на него влияют. Исследователи проблемы утверждают, что воспитать инициативного, творчески мыслящего педагога возможно лишь в том случае, если учебный процесс и собственно педагогическая деятельность в высшем учебном заведении имеют творческий характер.

Первичным условием для приобретения педагогической деятельностью творческого характера является глубокое усвоение теоретических знаний, которые формируют такие личностные качества, как педагогическая компе-

тентность, педагогический характер мышления, педагогическая интуиция; которые раскрывают потенциальные резервы профессиональных умений студента – будущего учителя. Однако творческий характер обучения требует и от студентов определенной степени активности, развития умений выявлять в поставленной задаче проблему и находить нестандартные способы её решения, используя для этого запас общих знаний.

Предполагается, что творческая педагогическая деятельность по подготовке будущего специалиста может состоять из нескольких *этапов*:

– *первый этап* направлен на повышение интеллектуального уровня студента – будущего педагога. Известно, что существует определенная зависимость между интеллектом и творчеством. И здесь немаловажную роль играют лекции, включающие в себя проблемные вопросы, и задачи, которые требуют нахождения причинно-следственных связей в педагогических явлениях и процессах. Так, решение проблемных вопросов по окончании лекции может обеспечивать оперативный контроль усвоения теоретического материала;

– *второй этап* характеризуется формированием необходимых педагогических умений. Задачей преподавателя на данном этапе является создание таких условий, при которых у студентов развивается стремление использовать свои теоретические знания в практической деятельности. Они решают задачи, требующие сопоставления полученных теоретических знаний с элементами реального учебно-воспитательного процесса. В этом случае умственная деятельность такая, как, например, анализ, сопоставление, обобщение, используется уже на более высоком уровне;

– *третий этап* усвоения знаний предполагает их практическое применение в стандартных условиях. Студенты работают в малых группах и выполняют учебные задания по образцу. В предлагаемых ситуациях будущие педагоги должны уметь найти решение проблемы самостоятельно и доказать правильность выбранного варианта её решения;

– *четвёртый этап* позволяет студенту использовать полученные знания в нестандартной ситуации. Здесь необходимыми условиями являются широкий кругозор будущего педагога, глубина методологического подхода, приобретение собственного педагогического опыта. На этом этапе студент принимает участие в деловых играх, в студенческих олимпиадах, выступает на конференциях, обобщая свой педагогический опыт. Основная роль в эффективном решении определённых образовательных задач принадлежит уже будущему педагогу. Преподаватель лишь выполняет функции организатора творческой педагогической деятельности студента, что в немалой степени способствует становлению его творческого отношения к усвоению специальных знаний.

Нетрудно заметить, что система подготовки будущего педагога неразрывно связана с его практической деятельностью, которая служит первостепенным условием приобретения собственного опыта и является важнейшей составляющей профессиональной подготовки специалиста. Поскольку творческие способности развиваются в непосредственной практической деятельности, эта деятельность требует творческого отношения к ней, что особенно

заметно проявляется во время прохождения педагогической практики в общеобразовательных школах, когда студенты – будущие учителя получают задания, требующие творческого подхода и совершенствующие их как будущих профессионалов.

Необходимо также обратить внимание на ещё один важный аспект, способствующей активизации творческой деятельности студентов – будущих учителей: формирование у них так называемой педагогической интуиции.

Исследователь этого педагогического явления Поляков С.Д. определяет педагогическую интуицию как «способность педагога в совершенстве владеть всеми методами педагогического воздействия на свою аудиторию; способность работать с высоким эмоциональным накалом, неистощимым вдохновением, артистизмом, основанном на проявлении подлинных, искренних чувств». Во многом развитию педагогической интуиции способствует, например, проведение ролевых игр, викторин, турниров и т.п. Творческий процесс, возникающий при их подготовке, развивает педагогическую интуицию будущих учителей, так как студенты самостоятельно устанавливают правила, распределяют игровые роли, привлекая к этому всех своих коллег. Такие виды учебной деятельности являются простейшей моделью школьной практики, которая развивает рефлексивные, аналитические способности и педагогическую интуицию. Именно в этих условиях реализуется самостоятельная творческая деятельность студента – будущего педагога.

Приведённые нами примеры реализации творческой педагогической деятельности в высшем учебном заведении помогают студентам глубже овладеть учебным материалом, развивают рефлексивные, аналитические и прогностические способности, что является необходимой составляющей формирования современного специалиста.

Литература

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Афонина Г.М. Технология творческого освоения опыта педагогической деятельности / Г.М. Афонина – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2000. – 147 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько – М: 1989. – 192 с.
4. Поляков С.Д. Горят ли у детей глаза? Диалоги о воспитании / С. Д. Поляков. – М.: Молодая гвардия, 1987. – 205 с.

К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Н.А. Просолупова

Российская система высшего профессионального образования в начале третьего тысячелетия характеризуется существенными изменениями, кото-

рые вызваны особенностями развития социально-экономической сферы, вступлением России в Болонский процесс. Изменились, соответственно, и требования к выпускнику высшей школы: востребованы специалисты, готовые не только адаптироваться к динамически изменяющимся условиям социума, но и способные видеть новую профессиональную проблему, предлагать нестандартные решения профессиональных задач, прогнозировать ожидаемые результаты, вести творческий поиск, – то есть выполнять исследовательскую работу. Особенно необходимо целенаправленное формирование готовности к исследовательской деятельности у будущих специалистов, чья профессиональная деятельность непосредственно связана с исследованием социальных процессов (социологов, менеджеров, маркетологов). В последние два десятилетия значительно увеличился объём учебной информации, и есть мнение, что часть полученных знаний и умений забывается уже к концу обучения в вузе, и в результате выпускник может быть не готов к решению исследовательских задач, где необходимо проявлять творческий нестандартный подход и анализировать конкретную профессиональную ситуацию. Поэтому не стоит ограничиваться схемой «восприятие – запоминание – воспроизведение», необходимо вооружить студентов различными способами решения задач, организовать самостоятельную поисковую деятельность, позволить учащимся самим определить наиболее рациональный метод решения задачи. Всякое исследование предполагает некую новизну поставленной задачи, отсутствие готового способа решения, что вызывает необходимость творческого поиска, глубокой рефлексии и анализа. Но практика показывает, что у современных студентов-первокурсников преобладает репродуктивный подход к решению заданий, большинство студентов стремится воспользоваться алгоритмом или образцом. Причину этого явления мы видим в выполнении большого количества упражнений по шаблону, в ориентации на единственно возможный правильный ответ, в недостаточном внимании к различным способам действий, в низком уровне самостоятельности обучающихся. Осложняет ситуацию наличие отрицательных мотивов изучения математики: многие студенты заявляют о том, что выбрали эту профессию, чтобы не изучать глубоко математику и считают, что эти знания не будут востребованы в будущей профессиональной деятельности. Некоторые обучающиеся впоследствии изменяют своё мнение, но обучение математике на первом курсе без соответствующей мотивации обедняет как математическое образование будущего специалиста социально-экономической сферы, так и его готовность к исследовательской деятельности.

Готовность к исследовательской деятельности будущего специалиста социально-экономической сферы – это системное личностное образование, которое обеспечивает успешную профессионально-исследовательскую деятельность и включает в себя мотивационный, когнитивный, деятельностно-практический, рефлексивный и личностно-творческий компоненты.

Из определения следует, что результатом исследовательской подготовки будущего социолога, менеджера, маркетолога должен быть не определённый объём знаний и умений, а целостные возможности выпускника вуза к

продуктивному решению профессионально-исследовательских задач, готовность самостоятельно осваивать новые методы и технологии «завтрашнего дня», адекватно оценивать себя как субъекта исследовательской деятельности. Поэтому формировать готовность к исследовательской деятельности у студентов социально-экономического профиля необходимо с первых дней обучения в вузе, в частности, в процессе обучения высшей математике. Обучение исследованию связано с разным уровнем активности, самостоятельности, гибкости и критичности мышления, поэтому траектория формирования готовности к исследовательской деятельности будущих специалистов социально-экономической сферы носит индивидуальный характер и временные рамки прохождения основных её этапов (репродуктивно-алгоритмического, частично-продуктивного, субъектно-творческого) могут быть намечены лишь условно.

Анализ трудов российских учёных позволяет сделать вывод о том, готовность к исследовательской деятельности формируется только в оптимально организованном образовательном процессе, который отличает направленность на развитие устойчивых познавательных мотивов, на усиление продуктивности мышления, на становление собственной рефлексивно-исследовательской позиции, на развитие субъектности обучающихся.

Переход к ФГОС третьего поколения предполагает приоритетность компетентностного подхода в образовательном процессе, увеличение доли учебной нагрузки на самостоятельную работу и использование балльно-рейтинговой системы оценки учебных достижений студентов. Отдельного внимания заслуживают особенности оценивания исследовательских компетенций, и опыт использования балльно-рейтинговой системы позволяет говорить о её достоинствах и недостатках.

Исходным преимуществом введения рейтинговой системы считается наличие свободы выбора студентом заданий [3, с. 550-551]. Действительно, в самостоятельную работу по математике целесообразно включать вариативную и инвариантную части, решение по выбору динамических, исследовательских или творческих заданий укажет преподавателю на наличие у студента инициативы выхода за рамки обозначенного базового уровня. Однако тенденция уменьшения аудиторной нагрузки приводит к тому, что некоторые способы решения заданий студенты должны изучить самостоятельно, что может вызвать негативное и формальное отношение к заданиям вариативной части. Величина суммарного набора баллов от обязательного минимума до возможного максимума по правилам балльно-рейтинговой системы оценки должна быть вопросом личных предпочтений студента, и этот факт может «обеднять» его исследовательскую подготовку.

Балльно-рейтинговая система даёт возможность управлять познавательной деятельностью обучающихся и стимулировать их исследовательскую активность. Формирование готовности к исследовательской деятельности не может ограничиваться только учебной деятельностью по предмету, уже на частично-продуктивном этапе целесообразно привлекать студентов к участию в исследовательских проектах, проводимых кафедрами вуза, к под-

готовке докладов в студенческих научно-практических конференциях. Здесь балльно-рейтинговая система предоставляет преподавателю возможности для поощрения студентов и стимулирования дальнейшей поисково-исследовательской деятельности. Однако возникает проблема создания шкалы дополнительных баллов за внеучебную деятельность и распределения запланированных проектов таким образом, чтобы студенты не могли набрать максимальное число баллов раньше освоения последнего модуля [2, с. 120].

Балльно-рейтинговая система повышает мотивацию обучения за счёт усиления соревновательного момента, возможности сопоставления результатов своего обучения с результатами товарищей [1, с. 87]. В учебном процессе перед преподавателем стоит задача создания отношений сотрудничества и взаимопомощи, подготовки студентов к коллективной мыслительности. Соревновательные моменты стимулируют познавательную активность обучающихся, но главное – чтобы они не привели к жёсткой конкуренции, погоне за баллами и «вытеснению» слабых студентов.

Использование рейтинговой оценки позволяет снизить влияние субъективных факторов при оценке знаний (личность преподавателя, обучаемого, их взаимоотношения). Но в оценке исследовательских компетенций не представляется приемлемым ограничиваться только тестовыми заданиями. Исследовательское поведение немыслимо без творчества, без глубокого проникновения в сущность исследования; от будущего специалиста требуется способность к генерированию нестандартных идей, к оригинальной интерпретации результатов исследования, к постановке новой задачи на основе этой интерпретации. Проверить эти умения невозможно с помощью тестирования закрытого типа, творческие и исследовательские задачи могут иметь не единственный правильный ответ. Оригинальность, креативность студента можно оценить только с помощью нестандартно сформулированного, неизвестного ему задания, причём необходимо развёрнутое решение. При проверке такого задания сложно избежать вышеупомянутых «субъективных» факторов, но именно здесь преподаватель имеет возможность оценить динамику развития творческих, рефлексивных умений студента, осуществляя индивидуальный подход. Следует отметить так же, что преподаватель составляет банк заданий для проверки исследовательских компетенций, потом его дополняет и обновляет, а это довольно трудоёмко.

Таким образом, формирование готовности к исследовательской деятельности будущего специалиста социально-экономической сферы – сложный многофакторный процесс, траектория формирования специалиста-исследователя носит индивидуальный характер. Балльно-рейтинговую систему оценки качества знаний российские эксперты признали эффективной и стимулирующей, но к проблеме измерения исследовательских компетенций нужны новые подходы.

Литература

1. Виленский М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман [под ред. В.А. Сластёнина]. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.

2. Ломакина Т.Ю. Инновационная деятельность в профессиональном образовании: Монография / Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева. – Курск, 2011. – 292 с.
3. Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

С.А. Смирнова

В современном российском обществе все большее значение начинают уделять межличностному общению, культуре коммуникации, усиливать потребность в коммуникативно-грамотной личности. В учебных планах все больше места начинают отводить коммуникативным дисциплинам, в том числе иностранному языку. При изучении языка у студентов формируются общекультурные компетенции, которые прописаны в ФГОС ВПО.

Понятие «компетенция» представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов. Другими словами, под компетенцией понимается наперед заданное требование к образовательной подготовке студента, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере.

Понятие «коммуникативная компетенция» достаточно емкое и многогранное. Оно включает в себя и ряд других компетенций, к которым относятся: лингвистическая (языковая), социолингвистическая, социокультурная, учебная, дискурсивная и компенсаторная компетенции.

Говоря о коммуникативной компетенции у студентов, изучающих иностранный язык на неязыковых факультетах высшего учебного заведения, целесообразно говорить о возможности и необходимости формирования учебной, языковой, социолингвистической, социокультурной и компенсаторной компетенций, как основных составляющих в процессе формирования коммуникативной компетенции. Формирование языковой компетенции при этом должно быть направлено на развитие умения пользоваться языковым материалом в процессе получения определенной информации в ходе межкультурного общения. Учебную компетенцию формируют такие умения, как умение работать с текстом и словарем, справочной литературой и т.п.

Сформированность иноязычной компетенции у студентов неязыковых специальностей университетов часто является неотъемлемым требованием, предъявляемым к выпускникам. Таким образом, формирование иноязычной компетенции – одна из целей при обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку. При условии успешного достижения этой цели студенты должны получить возможность свободного общения, снятия языко-

вых барьеров, достижения взаимопонимания в процессе общения на иностранном языке.

Очень часто ожидаемая скорость развития коммуникативных способностей не совпадает с реальным темпом продвижения, поэтому следует выяснить причину и наметить точную стратегию продвижения, «индивидуальный образовательный маршрут или образовательную траекторию», чтобы создать модель эффективной реализации целей обучающего и обучаемого.

Эффективной стратегией в процессе формирования и развития коммуникативных способностей студентов является их периодическое ролевое участие при выполнении интерактивных коммуникативных упражнений в микро- и макрогруппах. Для достижения этой цели образовательный процесс должен строиться, исходя из личностных и индивидуальных особенностей человека с целью их дальнейшего развития. Развитие коммуникативных способностей на иностранном языке важно строить, постоянно, проводя аналогии с родным языком.

Как в отечественных, так и зарубежных исследованиях широкое признание получили методы интенсивного обучения, основу которых составляли игровые методы. Например, ряд ученых оптимальным методом обучения менеджеров иностранному языку считает управленческую игру (В.М. Едлемов, В.Ф. Комаров, Ю.Д. Красовский, Е.А. Хруцкий). Некоторые авторы (Е.М. Дианова, Г.А. Китайгородская, В.Л. Скалкин) к эффективным методам обучения относят ролевую игру[3, с. 105].

Н.Т. Кравченко [2, с. 21-25] полагает, что ролевая игра несет в себе элемент неожиданности, с которой может встретиться каждый студент в процессе реального общения. Партнеры должны слушать, быстро думать и адекватно реагировать на изменение ситуации. При правильной организации ролевой игры можно создать такую ситуацию, при которой ни одному из участников не удастся отмолчаться. Поэтому, по мнению Н.Г. Кравченко, ролевая игра становится важным методом обучения студентов общению и закреплению умений и навыков коммуникативного поведения. Она считает, что ролевая игра является в высшей степени мотивирующей, так как студенты видят возможность применения ситуаций, разыгрываемых в ролевой игре, в реальной жизни, чего не может дать механическая ориентировка, автоматическое заучивание наизусть текстов на иностранном языке.

Учитывая специфику иностранного языка, методики и технологии его преподавания, можно утверждать, что реализация принципа ролевой перспективы при его изучении будет успешной, если методы и формы учебной работы рассматривать как воссоздание предметного содержания профессиональной деятельности, ее социальной направленности и моделирования системы отношений, отражающих сущностную сторону этой деятельности. Мы полагаем, что активные методы овладения иностранной речью будут эффективны в том случае, если обучающиеся займут активную позицию в преднамеренно моделируемых ситуациях профессиональной направленности, овладеют ею, а не выученным заранее текстом по определенной теме, адаптируются к предстоящей деятельности и освоят иностранный язык как средство выполнения порученной роли [5, с. 42].

Поскольку обучение общению должно быть направлено на реализацию в речи коммуникативных намерений, то для достижения указанной цели весьма важно создание и использование речевых ситуаций на занятиях по деловому иностранному языку, поскольку ситуация в значительной мере определяет речевое поведение коммуникантов. Создание подобных ситуаций в реальном общении диктуется самой жизнью, в учебных же условиях реально существует только одна ситуация – учебная, когда преподаватель и обучаемый общаются с целью научить и научиться чему-либо. В реальной жизни человек общается совсем в иных обстоятельствах, отсюда вытекает необходимость создания естественных ситуаций в учебном процессе. Поскольку ситуация в учебном процессе должна быть максимально приближена к естественным условиям, ее содержание должно отражать не только все присущие языковые особенности, но и экстралингвистические средства.

При анализе единиц педагогического общения необходимо разграничивать понятия педагогической единицы общения и собственно коммуникативной при всей их нерасторжимости, ибо первая реализуется посредством второй. Педагогическая ситуация рассматривается в рамках единицы учебного процесса – урока. Занятия. Она определяется целью, задачами, этапами урока. Его содержанием. Характером взаимодействия субъектов учебно-педагогической совместной деятельности [4, с. 3]. «Адекватность коммуникативной задачи задаче педагогической, избранной методом воздействия, – непрерывное условие продуктивности процесса общения и педагогического воздействия в целом» [1, с. 15].

Общеизвестно, что существует несколько типов общения, и в соответствии с этим методисты условно выделяют несколько типов ситуаций по степени их приближения к реальным. Можно рассматривать ситуации в рамках имитирующего и симулятивного типов общения.

Имитирующее общение необходимо, так как оно не только готовит к свободному общению, давая образцы реализации наиболее распространенных коммуникативных намерений в речевых актах, но и знакомит с социокультурным аспектом коммуникации, что очень важно. Обучаемые знакомятся с языковыми средствами, закрепленными за определенными речевыми актами. Именно ситуации, созданные на основе имитирующего общения, закладывают основы коммуникативной компетенции обучающихся. Ситуации имитирующего общения должны изображать типичные естественные ситуации в повседневной жизни в стране изучаемого языка. Следует давать подробное словесное описание изображаемой ситуации, желательна зрительная опора. Содержание учебной работы в рамках имитирующего общения может заключаться в следующем.

1. Восприятие и воспроизведение определенного акта общения, изображенного в кинофильме, прослушанного в записи или представленного преподавателем с последующим анализом коммуникативной ситуации.

В процессе учебной работы над ситуациями должны использоваться упражнения для усвоения определенных языковых средств, выделенных и

дополненных стилистическими вариантами. Воспроизведение исходного текста является заключительным этапом работы.

2. Постановки и составление диалогов по аналогии (восстановление диалогов по ответным репликам, по иницирующим репликам, по первой и последней репликам и т. п.).

3. Составление диалога к сцене, изображенной на картине. Необходимо отметить работу с так называемыми «говорящими картинками», когда обучаемый строит свои высказывания либо от третьего лица, либо от своего, как если бы он сам являлся героем представленной картинки.

Например, при изучении темы «В гостинице» можно дать для прослушивания диалоги: «У стойки регистратора», «Отъезд». Обучаемые прослушивают их, после чего им необходимо выполнить несколько заданий, прежде всего, на понимание услышанного, на усвоение определенных языковых средств:

1. Используя лексику диалогов составить и разыграть свой диалог.

2. В диалоге расставить по своим местам приведенные ниже вопросы так, чтобы они соответствовали ответам.

Использование отрывков из фильмов расширяет возможности творческой работы преподавателя иностранного языка. Здесь прослеживается следующий тип общения – симулятивный. Он предназначен для воссоздания в учебных условиях актов реальной коммуникации, что очень важно для формирования иноязычной компетенции студентов, так как симулятивное (подражательное) общение дает обучаемым возможность включиться в естественную жизнь. Оно представляет собой подражательное, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованных вокруг проблемной ситуации. Это может быть разрешение проблемы, принятие решения, обсуждение плана, разрешение конфликта.

Создаются ситуации, подобные реальным, и обучаемые выступают в них в разных социальных ролях, изображая, как правило, вымышленных персонажей. Это может быть некая обобщенная роль (продавец – покупатель, врач – пациент, клиент – приемщик), так и вымышленный конкретный персонаж. Данный вид работы может использоваться при отработке темы «Деловая командировка. Прибытие в страну». Студенты прорабатывают проблемные ситуации: «На таможне», «Покупка билета». Акт общения мотивируется интересом к содержанию изображаемых сцен, желанием хорошо сыграть свою роль, фантазией.

В качестве приемов симулятивного общения необходимо отметить следующие:

– Драматизация. Тема и сюжет задаются преподавателем, а задача обучаемых – воплотить это в речи.

– Ролевая игра по сравнению с двумя предыдущими приемами отличается свободой и спонтанностью речевого и неречевого поведения персонажей.

Итак, на основе вышесказанного можно утверждать, что использование речевых ситуаций является важным условием формирования иноязычной компетенции в обучении студентов неязыковых специальностей иностран-

ным языкам и формирует общекультурную компетенцию «владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного», которая должна быть сформирована у студентов, изучающих дисциплину «Деловой иностранный язык».

Литература

1. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М., 1987. С. 192.
2. Кравченко Н.Т. Алгоритм управления ситуативным полем при обучении иностранному языку / Н.Т. Кравченко // Информационные технологии образования. – Новосибирск, 2003. – С. 21–25.
3. Матухин Д.Л. Использование активных методов в обучении устному иноязычному общению / Д.Л. Матухин // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2012. – 4 (119) – С.104–109.
4. Обучение общению на иностранном языке: учебное пособие/ под ред. Е.И. Пасова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.
5. Рождественская Е.А., Рощина Н.А., Кубарев Е.Н. Особенности мотивации обучения в вузе / Е.А. Рождественская, Н.А. Рощина, Е.Н. Кубарев // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. Вып. 1 (45). С. 44–46.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Л.И. Соломахина, Ж.Н. Шепелева

Дуальная целевая подготовка будущих специалистов-педагогов, как современная инновационная форма профессионального обучения, предполагает согласованную деятельность образовательного учреждения (колледжа) и организации, которая, подчиняясь требованиям методологии, должна строиться на единстве трех методологических оснований: аксиологического (ценностно-целевого), онтологического (содержательно-организационного) и технологического (развитие профессиональной деятельности и социально-профессиональных отношений).

Данные методологические основания отражают общность целей, содержания, деятельности, ценностей, реализуемых в условиях дуального обучения в профессиональном образовании.

Организация деятельности по внедрению дуального обучения в образовательное пространство педагогического колледжа позволила нам убедиться в общности наших целей и целей организаций (образовательных учреждений) города. Мы видим их в результатах обучения, которые выражаются в подготовке компетентных специалистов определенной квалификации, обладающих определенными социально-профессиональными характеристиками. Целью колледжа является подготовка высококвалифицированных востребованных на рынке труда специалистов; целью организации (образовательного учреждения) – развитие кадрового потенциала.

Такое понимание цели позволяет нам направлять образовательный процесс на получение практического результата, уходить от преобладающей когнитивной направленности образования.

Общность содержания образования и содержания деятельности организации обусловлена тем, что источниками формирования содержания профессиональной деятельности в организации являются: человек, развивающийся в результате воспитательных отношений; система воспитания, образования и творческое саморазвитие личности. Содержание профессионального образования – система знаний, умений, навыков и формируемые на их основе базовые личностно профессиональные компетенции, которые адекватны содержанию профессиональной педагогической деятельности специалиста в организации.

Общность ценностей предполагает равенство педагогических, социальных и гуманистических ценностей, без которых невозможно представить современного учителя школы, педагога дошкольного и дополнительного образования. Это ценности профессиональной деятельности, науки, общества, личности. Значимость социально-педагогических и гуманистических ценностей определяется той ролью, которую они играют в педагогической деятельности и профессиональном образовательном учреждении. Названные ценности лежат в основании интегративных механизмов взаимодействия образовательного учреждения и организации.

Многолетнее сотрудничество между педагогическим колледжем и образовательными учреждениями города позволило убедиться в общности их деятельности. Она проявляется в процессе прохождения студентами учебных и производственных практик: при наблюдении, подготовке и проведении занятий, уроков, внеурочных занятий, воспитательных мероприятий в условиях организации (дошкольных образовательных учреждений, общеобразовательной школы, учреждений дополнительного образования детей) в соответствии с особенностями учебно-воспитательного процесса.

Работа над проблемой дуального обучения показывает, что создание системы дуальной целевой подготовки будущих педагогов в условиях единой образовательно-производственной среды позволяет переориентировать процесс подготовки на повышение уровня практической подготовки, личностное развитие студентов и педагогов, реализацию «ученического займа», что продиктовано требованиями современного образования и общества.

Такая форма организации дуальной подготовки педагогов повлечет за собой развитие модели колледжа, который будет представлять собой новый тип многоуровневого, многопрофильного, многофункционального образовательного учреждения, реализующего на основе принципа непрерывности педагогического образования широкий спектр программ среднего профессионального и дополнительного образования.

Образовательная деятельность колледжа нацелена на удовлетворение потребностей рынка труда в высококвалифицированных специалистах среднего звена для учреждений дошкольного и дополнительного образования, общеобразовательных школ, а также на реализацию индивидуальных образо-

вательных и профессиональных запросов как студентов, так и взрослого населения города и района.

Таким образом, дуальная целевая подготовка должна стать естественной формой организации непрерывного педагогического образования в интегративной структуре «колледж-организация».

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Т.И. Степанова

Среднее профессиональное образование в России развивается как звено в системе непрерывного профессионального образования, призванное удовлетворять потребности личности, общества и государства в предоставлении возможности гражданам получить образование, профессиональную квалификацию и компетенцию. Его роль увеличивается в условиях расслоения общества, снижения территориальной мобильности населения.

В последние годы среднее профессиональное образование занимает все более значительное место в удовлетворении образовательных потребностей личности, общества и государства: его имеют 22% населения России, что в 1,5 раза больше, чем населения, имеющего высшее профессиональное образование. Доля специалистов среднего звена от общей численности работающих в образовании, культуре и искусстве – 31% [5].

В 90-е годы XX века появился новый вид среднего профессионального учебного заведения – колледж. Колледж – это самостоятельное образовательное учреждение повышенного типа, в котором реализуются углубленные программы среднего профессионального образования по индивидуальным учебным планам и которое обеспечивает будущим специалистам повышенный уровень квалификации.

Сознательная образовательная деятельность, будь она направлена на других людей или на самого себя, есть определенная деятельность человека, суть и формы которой определяются его убеждениями. Будущему учителю очень важно выработать собственное профессиональное мировоззрение.

Философия образования помогает рассмотреть, как происходит умственное развитие человека в культурной среде и как может содействовать этому процессу система образования. При обсуждении возникающих при этом проблем приходится обращаться к коренным философским вопросам. Различные философы и философские школы пытаются найти способы понимания и соответственно построения образовательных процессов, они пытаются выявить комплекс идей, которые позволили бы глубже понять и успешнее поддерживать формирование индивидуальной культуры [2].

Образование не замкнутый в себе мир. Методологической проблемой современного образования можно обозначить вопрос взаимодействия образования и культуры. В процессе образования культура выполняет смыслооб-

разную функцию, а образование – формообразующую. Образование всегда определяется соответствующим типом культуры и меняется вместе с изменением культуры. Образование является также творческой сферой, задающей культуре новые горизонты развития. Взаимосвязь, взаимовлияние культуры и образования – бесконечно сложный, многоаспектный диалектический процесс.

Сегодня образование играет огромную роль в жизни общества. Основные документы последнего времени в сфере образования (Закон об образовании в РФ, Национальная доктрина, Концепция модернизации образования, Болонское соглашение и ряд других) учитывают фактор национальной специфики и предусматривают трансфер образовательных и культурных ценностей. Цивилизованный мир стремится к тому, чтобы получить в свое распоряжение мощный арсенал специалистов. За счет повышения качества образования развитые страны получают до 40% прироста валового национального продукта. Инвестиции в развитие образования представляют собой вложение средств в наиболее окупаемую сферу.

Образование – не просто вид общественной деятельности, изучение которой предполагает нахождение наиболее эффективных способов сохранения и передачи накопленного знания. Ученый В.А. Сластенин, проектируя содержание образования в России, отмечает, что данная система образования сможет реализовать функцию сохранения и воспроизводства гуманистических традиций отечественной и мировой культуры, система гибкая, открытая по типам школ и образовательным уровням, способная к саморазвитию, соотносимая с западными моделями, учитывающая опыт русского просветительства, отвечающая потребностям современности [5].

К.Д. Ушинский считал, что: «Педагогика не наука, а искусство – самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство оно кроме знаний требует способности и склонности, и как искусство же оно стремится к идеалу, к идеалу совершенного человека» [6].

Образование сложилось в своих основных чертах под влиянием философских и педагогических подходов, сформулированных Сократом, Платоном, Я.А. Коменским, И. Кантом, Г.В.Ф. Гегелем, И.Г. Песталоцци, Дж. Локком, Ж.-Ж. Руссо и другими.

Платон (427 – 347 гг. до н.э.) – великий мыслитель, пронизывающий своими тончайшими духовными нитями всю мировую философскую культуру. В творчестве Платона с помощью теории идей космическое, физическое, математическое, познавательное, эстетическое, этическое были соединены во взаимосвязанную структуру конкретных знаний. Платоном была предложена следующая классификация наук: статусом абсолютно истинного знания обладала арифметика (царство идей), за ней следовала геометрия, астрономия, гармония (теория музыки).

Образование неотъемлемо связано с воспитанием. Цель воспитания всегда заключается в подготовке подрастающего поколения к выполнению

определенных общественных функций. Одним из средств воспитания, по мнению Платона, является музыка. Он считал, что музыка оказывает сильное влияние на душу человека. Философ предлагает избегать мелодий, имеющих печальный характер, а также мелодий, «расслабляющих», «изнеживающих», «свойственных застольным песням». Из музыкальных инструментов Платон оставляет в своем совершенном государстве лиру, кифару и пастушеские свирели. Он стремится формировать нравственные качества подрастающего поколения с помощью методов упражнения в музыке (в песнопениях и игре на музыкальных инструментах). Платон пытается с помощью музыкального искусства воспитать всех граждан совершенного полиса.

Без любви к Родине не может появиться личность, способная оценить достигнутое в прошлые столетия, личность, которая будет востребована в XXI веке. Любовь к собственному благу производит в нас любовь к Отечеству, а личное самолюбие – гордость народную. «Родиноведческий принцип» пропагандировал К.Д. Ушинский. Он считал совершенно необходимыми занятия с учащимися «по истории своей ближайшей родины». Того же мнения придерживался писатель, философ, педагог Л.Н. Толстой [4].

Краеведение – это форма общественной деятельности, к которой причастны не только ученые-специалисты, но и широкий круг лиц, преимущественно местные жители. Д.С. Лихачев определил краеведение как самый массовый вид искусства.

В памятниках педагогической мысли II половины XVIII в. обнаруживается идея обращения в школьном обучении к местному материалу. Знаменитый просветитель Н.И. Новиков в статье «О воспитании и наставлении детей» писал: «Не заставляйте детей ваших из книг или по изустному наставлению учиться тому, что они сами могут видеть, слышать и чувствовать» [7].

Песталоцци сформулировал положение: «Если ты не знаешь родины, которую можно видеть, как поймешь ты чужие земли, которых ты не видел» [7].

Круг вопросов краеведения весьма широк: местная природа во всем ее многообразии, народонаселение, историческое прошлое края, хозяйство, фольклор, литература. Отсюда правомерно говорить о направлениях в краеведении, выделять краеведение историческое, географическое, этнографическое, литературное, музыкальное, педагогическое и другое [4].

Изучение музыкального искусства родного края является составной частью общего краеведения. В памятниках искусства раскрывается настоящее и прошлое нашей страны, отражаются исторические условия и закономерности музыкального развития края и отечественного искусства в целом [3]. Постижение художественных ценностей края приводит к осознанию единой духовной основы национальной культуры. Музыкальное краеведение не только способствует развитию творческих и интеллектуальных качеств личности, но и является активным способом художественного самообразования. Музыкальный краеведческий материал дает не только фактические знания о музыкальной культуре края, но и позволяет научиться собирать, анализировать, систематизировать полученные данные.

Белгородский край богат музыкальными традициями и яркими личностями. Это Г.Я. Ломакин, С.А. Дегтярев – хормейстеры, дирижеры; Д.А. Усатов – певец, уроженец г. Алексеевка – педагог выдающегося русского оперного баса Ф.И. Шаляпина; Е.И. Балабанова – певица частной русской оперы С.И. Мамонтова; А.Н. Чмырев – хормейстер детского хора, для которого создавали песни А.И. Островский, В.И. Мурадели, О.Б. Фельцман, А.И. Хачатурян, А.Н. Пахмутова и другие.

В Старооскольском педагогическом колледже несколько лет работает научный студенческий кружок «Музыкальные традиции и инновации музыкальной культуры Белгородского края». Студенты исследуют жизнь и творчество местных композиторов, музыкантов, педагогов, особенности музыкального фольклора сел Старооскольского района и Белгородского края, выступают с просветительскими лекциями. Такая работа помогает им по-новому посмотреть на свою малую родину, на свою будущую профессию – учителя музыки. Для того чтобы правильно понять музыкальное произведение, правильно воспринимать и исполнять будущий учитель музыки должен обратиться к тому времени, когда жил автор, т.е. изучить музыкальный краеведческий материал.

Изучая музыкальное наследие, будущие учителя музыки смогут рассмотреть законы развития истории музыки, прикоснуться к тысячелетней истории и вековым культурным традициям.

Литература

1. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения XX века. – М., 1998 – 115 с.
2. Гусинский Н.Э. Турчанинова, Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2003. – 247 с.
3. Даринский А.В. Краеведение. – М., 1985. – 112 с.
4. Строев К.Ф. Краеведение. – М.: Просвещение, 1974. – 144 с. с ил.
5. Сластенин, В.А. Педагогика профессионального образования. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. Т.5. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
7. Шмидт С.О. Краеведение и документальные памятники. – Тверь, 1992. – 87 с.

ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

С.И. Тарасова

Происходящие общемировые информационные процессы, социально-экономические преобразования в России, а также резкое возрастание объема знаний повлекли за собой создание новой образовательной ситуации. Анализ требований ФГОС ВПО и современной образовательной практики высшей школы свидетельствуют о том, что в настоящее время процесс преподавания обогащается новыми характеристиками – превращением студентов в субъектов образовательного процесса, обучением студентов самих себя под руко-

водством и контролем преподавателя, созданием вузом адекватных условий для эффективного обучения.

В ряду характеристик процесса преподавания отчетливо прослеживаются такие, как смена позиций преподавателя и студента, изменение характера преподавания, необходимость обучения самих преподавателей.

Изменение преподавательской позиции обусловлено тем, что новая образовательная ситуация ставит перед преподавателем задачу выступать не столько в качестве носителя информации и предметных знаний, сколько – помощника в самообразовании, становлении и развитии личности студента. Прежняя, зачастую авторитарная преподавательская позиция, право старшего и мудрого товарища утрачиваются. На это место должны прийти демократическое взаимодействие, сотрудничество, помощь, сотворчество, внимание к инициативе студента, к становлению и развитию его личности. Изменения в позиции студента связаны с переориентацией его цели от получения во что бы то ни стало положительной оценки, на активное взаимодействие с преподавателем и своими сокурсниками, использование самых разнообразных информационных источников и ресурсов с применением компьютерных технологий, самостоятельный поиск и осмысление необходимой профессиональной информации (см. табл. 1, табл. 2).

Таблица 1

Позиция преподавателя

Прежняя позиция		Новая позиция	
Название	Стиль взаимодействия	Название	Стиль взаимодействия
Старший, мудрый товарищ, носитель информации и предметных знаний	Авторитарный	Помощник в самообразовании и развитии личности студента	Демократический: взаимодействие, сотрудничество, помощь, сотворчество, внимание к инициативе студента, к становлению и развитию его личности

Таблица 2

Позиция студента

Прежняя	Новая
Получение во что бы то ни стало положительной оценки	Активное взаимодействие с преподавателем и своими сокурсниками, использование разнообразных информационных источников и ресурсов с применением компьютерных технологий, самостоятельный поиск и осмысление необходимой профессиональной информации.

Что касается изменений в характере преподавания, то в нем происходит смена походов традиционного на студентоцентрированный.

На практике это означает, что процесс преподавания должен обеспечивать:

- обучение анализировать, изучать прошлый опыт; отсутствие стремления «тащить в истину» человека; усвоение способа мышления, приводящего к открытию новых знаний, производство новых знаний, приобретение знания в деятельности, моделирующей будущую профессиональную или любую другую; привитие модельных представлений о мире, представлением истины как нечто, с чем соглашается сообщество ученых на данном этапе; стимулирование обучающегося стремиться к объективному контролю, не скрывая своего незнания;

- предоставление, выбор и оценка разнообразной информации в соответствии с принципом «избыточности»; обучение работать с информацией, производя ее классификацию, свертку, добывать, выстраивать личностные знания на основе разнородной, разноплановой информации, подготовка к непрерывному продолжению образования, поиску новой информации;

- обучение самостоятельно ставить задачи, интегрировать идеи, замыслы, проекты, использовать методы доказательства для решения новых задач, формулировать, занимать и отстаивать собственную позицию, ставить, задавать вопросы, обращаться за помощью к преподавателю-тьютору,

- обучение сотворению своего собственного образа мира и своего собственного образа в этом мире, принимать участие в определении собственной образовательной траектории и уровня образования, жить «здесь и теперь», к подготовке к жизни в обществе, сохранять и развивать индивидуальность при социализации;

- обучение сопротивлению злу в любых условиях, сохраняя достоинство, толерантность; учету мнения оппонента, терпимости, постоянной смене ролей;

- использование педагогических технологий (учение путем открытия, естественное учение и обучение, игровые формы, решение конкретных ситуаций и т. д.) и новых информационных технологий для добывания необходимой информации.

Процесс преподавания в условиях новой образовательной ситуации должен строиться на следующих принципах[1]:

1. *Принцип сотрудничества.* Суть его заключается в ориентации студентов на развитие творческого мышления. При этом акцент переносится с инструкторно-информативного взаимодействия на овладение методами творческого осмысления и обоснования нужной информации. Это в первую очередь означает, что педагог должен стремиться к формированию у студентов взаимодействия системы умений творческой интерпретации информации для реализации основных замыслов.

2. *Принцип результативности.* Педагог, объявляя студентам цели и задачи работы, указывает на их исключительную трудность и внушает уверенность в их достижении. Принцип заключается в том, что студентов объединяет не просто

цель, а понимание того, что только коллективные согласованные действия ведут к успеху.

3. *Принцип управления эмоционально-интеллектуальным фоном.* Необходимым условием создания и поддержания эмоционально-интеллектуального фона является учет личных интересов и разного уровня готовности студентов к обучению. При отборе фактического материала, моделировании совместной деятельности необходимо постоянно контролировать эмоциональное состояние студентов.

4. *Принцип совпадения оценок.* Четкая, согласованная деятельность, создающая условия для удовлетворения потребностей студентов, способствует их единению. Совпадение мнений и оценок вызывает и усиливает потребность в совместной деятельности. Педагог должен постоянно контролировать ход обсуждения и решения задач, способствовать установлению межличностной сплоченности студентов.

5. *Принцип перманентного управления взаимодействием.* Педагогическое воздействие на студентов должно быть постоянным, ненавязчивым и разнообразным. Взаимодействие обладает большим воспитательным эффектом, так как, представляя собой коллективную деятельность, предполагает подчинение действий ее участников не только учебным, но и социально-психологическим, нравственным нормам. Этому способствуют система оценивания деятельности студентов, приемы установления обратной связи, правила, регулирующие поведение каждого участника. Но особая роль в реализации данного принципа отводится преподавателю.

В свою очередь, изменения в характере преподавания выдвигают необходимость обучения самих преподавателей. Такое обучение требует решения следующих задач по формированию:

- нового личностной позиции преподавателей, а также инновационных подходов и технологий к организации учебно-воспитательного процесса;
- нового типа аналитического и вместе с тем проектно конструктивного, технологического и прагматического мышления, помогающего строить образовательный процесс в динамике всех его переменных, с учетом всего массива информации и реальной практики;
- диалогического стиля коммуникабельности и интеллектуальной деятельности, таких способов межличностных взаимодействий, таких взаимоотношений со студентами, которые будут способствовать эффективности их познавательной деятельности, выбору ими образовательных технологий, обеспечивающих функционирование и взаимосвязь всех компонентой образовательного процесса [3].

Таким образом, новая образовательная ситуация побуждает по-новому взглянуть на процесс преподавания, его внутренние пласты, связанные с изменением позиций, поведенческого стиля преподавателя и способов его взаимодействия со студентами, характера преподавания, необходимости обучения самих преподавателей.

Литература:

1. Жук А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: Учеб.-метод. пособие / Жук А.И., Кошель Н.Н. – 2-е изд. – Мн.: Аверсэв, 2004. – 336 с.
2. Ситникова М.И., Михайлов Н.Н., Рагозина Л.Д. Организационно-педагогические условия обеспечения гарантии качества преподавания в вузе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки – Ростов-на-Дону, 2010. – № 10.
3. Трайнев В.А., Мкртчян С.С., Савельев А.Я. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики. – М.: Издательско-торговая компания «Дашков и К⁰», 2007. – 392 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ГЕОГРАФОВ

Е.Н. Трегубенко

На современном этапе развития отечественной системы высшего образования значительно возросли требования общества к подготовке специалистов различных направлений. Жизненные реалии обуславливают необходимость формирования у студентов-географов умений адаптироваться к изменяющейся окружающей действительности, максимально использовать свой творческий потенциал, активно реализовывать систему базовых знаний и специализированных навыков в профессиональной деятельности.

Зачастую мы вынуждены наблюдать профессиональную незрелость, а порой и некомпетентность молодых специалистов, несоответствие реального уровня их квалификации существующим образовательным стандартам. Причин, обуславливающих такую ситуацию много, – это и жесткая централизация системы высшего образования, затрудняющая осуществление инновационных процессов в образовательной сфере, и несовершенство программ, методов и форм обучения студентов.

Методические проблемы подготовки будущих специалистов тесно связаны с методологическими. Недостаточный уровень разработанности методологии блокирует и пути решения проблем методики. На сегодняшний день четко прослеживается противоречие между необходимостью модернизации высшего географического образования, повышения его эффективности и недостаточной обоснованностью методологических подходов, определяющих организацию и функционирование процесса подготовки будущих географов. Главной целью процесса обучения в высшей школе является формирование у студенческой молодежи системы компонентов содержания географического образования (специализированных знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности) в неразрывной связи с воспитанием и развитием молодежи. Эффективное решение этой задачи возможно при условии учета концептуальных положений синергетического подхода в организации учебно-воспитательного процесса.

Синергетика, по определению ее создателя Г. Хаккена, изучает системы, состоящие из множества подсистем, в которых возникают (благодаря воздействию внешних факторов) полезные изменения, постепенно накапливающиеся и изменяющие систему в целом, ведущие к ее усложнению и более высокой организации [2, с. 31]. Основываясь на основных постулатах синергетического подхода к изучению педагогических процессов, выделим положения, которые следует учитывать в процессе подготовки специалистов-географов: процесс подготовки студентов-географов имеет индивидуальные характеристики и свою внутреннюю логику развития; нелинейность развития процесса подготовки географов обусловлена, прежде всего, его качественными изменениями; в процессе своего развития процесс подготовки географов аккумулировал ведущие педагогические идеи, которые не всегда совпадали с официальными теориями, но влияли на его состояние и обусловили изменение как его компонентов, так и системы географического образования в целом.

В рамках синергетического подхода в системе высшего географического образования можно выделить следующие самоорганизующиеся и саморазвивающиеся составляющие (подсистемы) – это личности студента и преподавателя, а также сообщество студентов, преподавательский коллектив и учебное заведение, в котором осуществляется процесс подготовки географов. Самоорганизация и саморазвитие этих подсистем проявляются в их способности к самоизменению, которое, в свою очередь, возможно при наличии их открытости для получения необходимой информации о состоянии окружающей среды и общества. На ее основе корректируются цели высшего географического образования и практические действия по их реализации.

Организация процесса подготовки студентов-географов с учетом концептуальных положений синергетического подхода обеспечивает оптимальное взаимодействие образования и самообразования, развития и саморазвития, воспитания и самовоспитания студенческой молодежи, стимулирует повышение творческого потенциала преподавателей, оптимизирует педагогический процесс за счет альтернативных идей и вариантов развития.

Основополагающее значение в организации процесса обучения будущих географов имеет аксиологический подход, который предполагает единство профессиональной, методической, гуманитарной и культурологической подготовки. При этом: *профессиональная подготовка* обеспечивает теоретическое и практическое совершенствование географических знаний и предметных умений в соответствии со стандартами высшего географического образования; *методическая* – способствует развитию способностей будущего учителя-географа, которые обеспечат качество его работы, составят основу учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности педагогов в отечественных общеобразовательных учреждениях; *гуманитарная подготовка* раскрывает особенности взаимосвязей человека и социальной среды, активизирует интеллектуальную деятельность, направленную на осмысление и понимание собственной «Я-концепции», стимулирует использование профессионального инструментария для осознанного решения специализиро-

ванных задач; *культурологическая подготовка* способствует формированию личностной культуры как способа самореализации географа в профессиональном творчестве. Аксиологический подход выполняет роль связующего звена этих составляющих процесса обучения студентов-географов, обеспечивая единство теоретической и практической подготовки, как основы профессиональной культуры будущего специалиста.

Для обеспечения высокой результативности педагогического процесса необходима реализация системного подхода, поскольку с его позиций: «...объект рассматривается как целостное образование с совокупностью факторов, определяющих его существование и развитие» [2, с. 174]. Проанализировав различные классификации внутренних и внешних связей между структурными элементами системы (работы В. Афанасьева, И. Блауберга, Г. Легенького, В. Садовского, Э. Юдина и др.), мы выделили некоторые из них, определяющие функционирование и развитие системы подготовки географов:

1. *Связи взаимодействия* обеспечивают воздействие одних компонентов системы на другие. Примерами могут быть связи между целями высшего географического образования и задачами подготовки студентов-географов, принципами организации учебного процесса и оптимальным содержанием учебного материала, формами и особенностями усвоения географического материала студентами разных групп.

2. *Связи преобразования* реализуются путем взаимодействия элементов, в результате которого эти составляющие переходят из одного состояния в другое. Так, на определенных этапах развития высшего географического образования коррекция содержания учебного материала обуславливает изменение форм, методов, приемов учебной работы или же конкретные идеи преподавателей актуализируют необходимость осмысления методической наукой практического опыта подготовки географов.

3. *Связи функционирования* проявляются в осуществлении элементами системы конкретной функции. Например, принципы определяют содержание, методы, средства и формы обучения студенческой молодежи, а методы – способы познания.

4. *Связи развития* заключаются в модификации элементов, функций и отношений в системе. Достаточно ярко эти связи проявляются, когда на определенных этапах развития системы географического образования при изменении методов исследования, содержания понятий и законов географии меняются подходы к формированию системы профессиональных знаний будущих географов.

5. *Связи управления* построены на основе конкретной программы и представляют способы ее реализации. Программу развития и задачи системы образования определяет государство, а реализуют органы управления с помощью законодательных актов. Система образования предстает в этом случае в виде схемы, а связи управления – средствами, с помощью которых эта схема реализуется. Подготовка специалистов-географов, как подсистема низшего уровня, также подлежит внешнему управлению, поскольку ее изме-

нение должно дать определенный результат, значимый для высшего образования.

Таким образом, методологическая ориентация, то есть применение совокупности идей, понятий и методов в организации и управлении процессом подготовки студентов-географов, обеспечивает эффективность формирования различных компетенций будущих специалистов, их готовность к профессиональному и социальному самоопределению в постоянно изменяющихся условиях поликультурного взаимодействия.

Основополагающее значение для организации и обеспечения эффективности высшего географического образования имеют синергетический, аксиологический, системный подходы, которые определяют систему принципов, способов организации учебного процесса, стратегию построения теоретической и практической деятельности будущих географов, изменения в структуре и содержании образовательных программ и разработку методик преподавания. Взвешенный и методологически обоснованный подход к построению процесса подготовки географов позволит определить истинные стимулы профессионального развития специалистов и создать условия для саморазвития и самореализации студентов.

Литература:

1. Методология в сфере теории и практики / отв. ред. А.Л. Симаков, В.Н. Карпович и др.; АН СССР Сиб. отд-ние. – Новосибирск : Наука, 1988. – 306 с.
2. Садохин А.П. Концепции современного естествознания : курс лекций / А.П. Садохин. – М. : Омега – Л., 2006. – 240 с.

ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЦИОННО-ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОНКУРЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У МОЛОДЁЖИ

И.А. Узаков, И.Р. Чориев

В настоящее время средства массовой информации (СМИ) выполняют функции не только информирования населения о событиях, происходящих в стране и мире, являются важнейшим фактором воспитания, социализации личности, её духовного развития и общественного прогресса.

27 июня 1993 года в Узбекистане было объявлено Днем работников печати и средств массовой информации. Президент И.А. Каримов в честь 20-летия этого замечательного праздника в нашей стране подчеркивает, что его «отмечают не только представители данной сферы, но и вся интеллигенция, миллионы людей, пользующиеся результатами их творческого труда» [1].

В обеспечении свободы и прав граждан в информационной сфере особая роль принадлежит средствам массовой информации, которые наиболее значимы в формировании у молодых людей гражданской позиции,

повышении их политической и правовой культуры. Дальнейшее усиление роли средств массовой информации и гражданских институтов в республике становится решающим фактором укрепления стабильности каждого государства.

Исходя из этого, на нынешнем этапе развития человечества открытость информации является одним из важных условий построения демократического общества. Учитывая то, что влияние СМИ на образование и воспитание молодёжи резко возросло, в нашей республике достаточно внимания уделяется качеству и содержанию информации. Кроме того, использованию средств массовой информации во всей структуре непрерывного образования республики.

Для целенаправленного осуществления данной работы руководством страны были приняты ряд законодательных документов: Законы «Об информатизации общества», «О принципах и гарантиях свободы информации», «О гарантиях и свободе доступа к информации». В нашей стране был создан «Общественный фонд поддержки и развития независимых печатных СМИ и информационных агентств Узбекистана». На основе принятых документов в республике законодательно закреплены права граждан и СМИ свободно и беспрепятственно искать, получать, исследовать, передавать и распространять информацию, а также гарантированы принципы гласности, общедоступности, открытости и достоверности информации.

Кроме того, предусмотрено обеспечение информационной безопасности личности, общества и государства в век информации, который повлёк за собой технологический прорыв в сфере ИКТ, развитие и расширение деятельности СМИ и других поставщиков информации. Так, сегодня в Узбекистане функционирует 1305 каналов СМИ, в том числе 712 газет, 264 журнала, 63 телеканала, 4 информационных агентства, 34 радиостанции. Особое место в системе национальной журналистики занимают веб-СМИ, число которых достигло 210 наименований.

Такое весомое количество средств массовой информации ставит перед образовательными учреждениями республики задачи по формированию критического мировоззрения у студенческой молодёжи. Деятельность названных учебных заведений нашей республики определяется в настоящее время с позиции подготовки молодого поколения к непрерывному образованию. В процессе самообразовательной деятельности особенно интенсивно происходит рост самосознания личности, формирование ее идеалов, мировоззренческих взглядов. В этой связи очень важно постоянно формировать у молодёжи умения самостоятельного познания: умения работать с книгой, с компьютером, умения слушать, вести запись и др.

— Сегодня осуществляется национальный диалог по повышению осведомленности населения нашей республики по доступу к общественно значимой информации. Организован совместный проект руководителей информационных служб парламента, органов государственной власти и

управления, представителей средств массовой информации «Взаимодействие информационных служб и СМИ в обеспечении открытости и транспарентности в обществе», осуществляется обмен опытом и выработка предложений по дальнейшему улучшению доступа к общественно значимой информации, обеспечению прозрачности, гласности и открытости в работе органов государственной власти и управления.

По инициативе Президента Узбекистана И.А. Каримова в нашей республике был разработан проект Закона «Об открытости деятельности органов государственной власти и управления», который прошёл апробацию на базе государственных органов Самаркандской и Бухарской областей.

Портал «Информационная грамотность и медиаобразование» стал вкладом в разработку международного портала по проблемам медиаобразования, медиапедагогики и медиакомпетентности – MediaLiteracyEducation-Clearinghouse, создаваемого под патронатом ООН в рамках деятельности «Альянса цивилизаций» (AllianceofCivilizations).

Как было отмечено в материалах конференции ЮНЕСКО Education-fortheMediaandtheDigitalAge (Вена, 1999), «медиаобразование связано со всеми видами медиа и различными технологиями; дает возможность понять, как массовая коммуникация используется в социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими личностями; обеспечивает человеку знание анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; определять их источники и политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые ими; отбирать соответствующие источники для создания и распространения своих собственных текстов и обретения заинтересованной в них аудитории; получить возможность свободного доступа к информации, как для восприятия, так и для продукции.

Информационно-идеологическая конкуренция сегодня является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и инструментом поддержки демократии. Она учитывается при составлении учебных планов системы дополнительного, дистанционного, неформального образования и обучения в течение всей жизни человека всех государств. Такая позитивная позиция ЮНЕСКО нашла отклик среди ведущих экспертов в области образования. На основе этого, в ряде стран были составлены медиаобразовательные программы для учебных заведений, создана Ассоциация медиапедагогики, проводятся круглые столы, научно-практические конференции, к примеру, на темы: «Медиаобразование: проблемы и перспективы», «Влияние средств массовой информации на образование и воспитание молодёжи» и др.

Возможно со временем, в нашей стране будет введён в университетах и педагогических вузах республики предмет «Медиаобразование» с квалификацией «Медиапедагог»; будет создан банк данных о формах и методах информационно-идеологической конкуренции деятельности с целью анализа

и обобщения соответствующего опыта; инициировано создание «Энциклопедии медиакультуры»; организован регулярный выпуск профессионального журнала «Медиаобразование». Ведь XXI век стал временем интенсивного развития средств массовой информации в нашей республике. Важнейшим условием профессионально-личностного совершенствования педагога является владение информацией.

Использование средств массовой информации, включающей комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности обеспечивает вариативность, оптимальность, эффективность учебно-воспитательного процесса, которые, в первую очередь, связаны с многофакторностью социальных явлений и процессов; во-вторых, с наличием субъективного фактора; в-третьих, с тем, что факторы и условия, определяющие социальные явления, обычно складываются из качественных признаков, которые труднее поддаются количественному описанию.

Рассматривая вопрос использования средств массовой информации для воспитания молодёжи, следует подойти к вопросу о разработке и проектирования системы свойств и качеств, знаний, умений, предъявляемых к человеку педагогической профессии.

Разработка требований позволит преподавателям вузов: а) объективно и всесторонне оценить уровень духовно-нравственного развития педагога; б) преподаватели с помощью данных требований смогут объективно оценить себя, что будет способствовать формированию субъективной готовности к последующему самообразованию.

При таком подходе разработка показателей профессионализма преподавателя вуза становится не самоцелью, а одним из весьма важных компонентов системы преподавания в вузах. Усиление направления информационно-идеологической конкуренции при усвоении вузовских дисциплин является одной из актуальных задач современной педагогики.

Значит, информационно-идеологическая конкуренция является ведущим фактором повышения интересов студентов к учебно-воспитательному процессу. Достижение целей в усвоении конкретных научных знаний необходимо сочетать с достижением результатов в информационно-идеологической конкуренции. Реализация учебных задач качественного усвоения информации должна быть непосредственно связана с целями информационно-идеологической конкуренции. Формирование целей её всё в большей мере сегодня определяется требованиями времени.

Литература

1. Каримов И.А. Работникам печати и средств массовой информации // Учитель Узбекистана. – Ташкент, 2013. – 28 июня. – С. 1,2.
2. Лукина М.М., Фомичева И.Д., СМИ в пространстве Интернета: Учебное пособие. – М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2005. – 87 с.
3. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов. – Париж: ЮНЕСКО, Институт по информационным технологиям в образовании, 2012. – С.20 // www.unesco.org.

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ

Б.Х. Ходжаев

Музейная педагогика возникла как область научного знания и практической педагогической деятельности. Идея приобщения к культуре молодежи с помощью музея не нова: создаются и постоянно развиваются школы при ведущих музеях, музеи в образовательных учреждениях [1]. Общественный кризис, сопровождающийся обесцениванием значимости культуры и духовности, потребительским отношением к природе, неуважением к памятникам культуры и истории, месту, где родился и живет человек, а также к представителям старшего поколения, разрушающе воздействует на личность и общество.

Музейная педагогика интегрирует музейную культуру и педагогику. Поэтому на пути приобщения к культуре средствами образования важное место принадлежит музею: он может «прийти» в аудиторию, стать источником познания, благодаря информационным технологиям, аудиовизуальным средствам обучения, сети Интернет. Музейная педагогика возникла как область научного знания и практической педагогической деятельности. Ее цель – донесение культурных ценностей до будущих поколений, она позволяет привить студентам, учащимся умение видеть в предметах окружающей действительности широкий историко-культурный контекст; выявлять предметы музейного значения в окружающем мире; иметь представление о вкладе различных поколений в культуру нашей родины.

Им интересно и полезно узнавать о прошлом своей семьи, школы, округа, города, страны. Традиции, связь поколений начинаются с любви к малой Родине, гордости за нее, интереса к прошлому и настоящему, уважению к труду своих предшественников и, словом, все то, что ценится во все времена: уважение, понимание, милосердие, сотрудничество, трудолюбие, миротворчество.

Музей дает интегрированные очеловеченные знания, его предмет помогает постичь психологию человека прошлого, способствует пониманию жизни, ее смысла, гуманистически ориентированной системы ценностей. В музее знания приобретаются иным путем, чем на уроках, благодаря пространственным перемещениям, возможности включения в творческое познание и деятельность [4].

Ценность музейной среды и музейного предмета выражается в способности вызывать эмоционально-ценностную, эстетическую реакцию, которая особенно значима для формирующейся личности. Потенциал музейной педагогики для гражданского и патриотического воспитания личности реализуется в музейном пространстве через функции музея: информативную, просветительскую, коммуникативную, воспитательную, эстетическую, исследовательскую [3].

Главными принципами музейной педагогики являются принципы:

– региональности – ориентация на участие музея в учебно-воспитательном процессе;

– гуманизации – широкое формирование гуманистического мировоззрения, создание условий для самопознания, самореализации развития личности в условиях проживания данного региона;

– историзма – раскрытие исторической обусловленности явлений и процессов, происходящих в природе и общественной жизни нашего края;

– комплектности и интегративности – объединение различных аспектов содержания музейной педагогики в единое целое с учетом задач и потребностей региона;

– экологизации – воспитание экологически образованной личности, ответственной перед современными и будущими поколениями за сохранение и улучшение природы родного края.

В Ташкентском государственном педагогическом университете имени Низами в процессе исторической подготовки специалиста предусмотрено изучение будущими педагогами основ музейной педагогики и краеведческого материала на базе районного музея.

Преподаватели и студенты педагогического университета совместно с сотрудниками исторического музея разработали музейно-образовательную программу по краеведению для учащихся школы, так как краеведение является важным средством патриотического воспитания. Чтобы любить свой город, надо знать его историю, его традиции, его людей. Поэтому использование местных материалов является основным стержнем данной программы.

Программа предполагает в условно-игровой форме (игра-экскурсия, викторина, урок-загадка, театрализованное представление на базе музейной экспонатуры), в эмоциональной и интеллектуальной атмосфере познакомить детей с миром природы, культурой русского народа, бытом, обрядами, творчеством, т.е. восстановить преемственность в духовном развитии, возрождении культурных традиций.

Цели программы:

– развитие творческих способностей учащихся;

– воспитание уважительного отношения к нравственным понятиям прошлого;

– углубление связей музея со школой (музей должен стать особым «классным кабинетом» всех школ города);

– воспитание чувства ответственности за сохранение природных богатств, художественной культуры края, гордости за свое Отечество.

Музейно-образовательная программа включает следующие разделы:

– «Природа нашего края» (путешествие по отделу природы);

– «Мир народной культуры» (знакомство с традициями, обычаями, праздниками, творчеством знаменитых людей (живопись, поэзия, театр, прикладное искусство, театр);

– «Наш город» (знакомство с историей возникновения города, архитектурными памятниками, геральдикой и т.д.);

– «Никто не забыт и ничто не забыто» (знакомство с военной историей нашего края).

Студенты педагогического колледжа данную работу осуществляют в рамках изучения методики преподавания обществознания. Итоговая аттестация по данной дисциплине включает защиту проектов, проведение пробных уроков и внеклассных мероприятий на базе историко-краеведческого музея.

Музейная педагогика предполагает организацию и проведение научно-исследовательской работы. Студенты Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами в тесном сотрудничестве с музеем провели краеведческие исследования по темам: «Почетные граждане города Ташкента», «Ташкент – исторический город-памятник», «Славные люди Земли узбекской». Проекты получили высокие оценки на областных научных студенческих конференциях и республиканских конкурсах.

Для развития на базе музея истории Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами краеведческого направления на основе сотрудничества с районным историческим музеем был разработан проект «Патриотическое воспитание молодежи средствами музейной педагогики», задачами которого явились:

1. Разработка и внедрение системы мероприятий по краеведению.
2. Обучение студентов методам музейно-краеведческой деятельности, в том числе на основе использования информационно-компьютерных технологий.
3. Формирование интереса у студентов и школьников к истории и культуре.
4. Развитие коммуникативной компетентности и творческих способностей будущих педагогов.
5. Участие в научно-практических конференциях, семинарах по проблемам теории и практики краеведческой работы. На базе музея в рамках реализации проекта были проведены уроки: «Кустарные промыслы города Ташкента», «Исторический экскурс в мир ремесел», «Святыни города Ташкент», «Ташкент в годы Великой Отечественной войны», «Наши земляки-герои Великой Отечественной войны», «Изучение краеведения на уроках истории, как основа патриотического воспитания». Во время этих уроков учащиеся становились не только слушателями и зрителями, воспринимающими информацию, но и соучастниками исторического поиска, познания.

Основной и постоянной формой работы музея колледжа является экскурсия. Экскурсоводы в музее – студенты Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами. Все экскурсии сопровождаются демонстрацией видеороликов, фотографий, электронных презентаций. Это способствует формированию обратной связи: посетители включаются в общение с экскурсоводами. Опираясь на интерес к работе в музее, участвуя в музейных уроках, исследовательской работе, студенты успешно самореализуются: многие из них используют полученные знания и опыт в процессе педагогической практики.

Для эффективной педагогической и музейной деятельности используются разнообразные такие формы работы, как экскурсии, литературно-музыкальные композиции, встречи с творческими людьми, уроки. В настоящее время в колледже накапливается методический и справочно-

информационный материал по программе: рефераты, курсовые работы, сценарии праздников, видеосюжеты уроков.

Музейная педагогика значительно расширяет возможности преподавателя в решении задач, связанных с историческим, культурологическим образованием. Она направлена на повышение внимания обучающихся к окружающей действительности, помогает обнаруживать вокруг себя реалии музейного значения, раритеты, ценить подлинные вещи ушедших эпох, семейные реликвии. Это делает их жизнь более насыщенной и интересной, поднимает их культурный уровень, развивает интеллект, дает им в руки новый инструмент для познания мира.

Литература

1. Андрухина Л.М. Региональная политика, культура, содержание. – М., 2000.
2. Ванслова Е.Г. Музейная педагогика в XXI веке // Мир музея, 2005.
3. Потапов А., Максименко Ю. Музейный предмет и его эмоциональное восприятие // Мир музея, 2004.
4. Юхневич М.Ю. Музейная педагогика – профессия // Музей. 2004.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА: АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗРАБОТКИ[†]

И.А. Шаршов, Л.Н. Макарова

Проведенная диагностика мнений аспирантов о дальнейшем направлении своей профессиональной деятельности позволила установить, что 54,3% респондентов высказывают желание заняться впоследствии преподавательской деятельностью [4]. Вместе с тем приходится с сожалением констатировать, что аспирантура, как основная форма подготовки преподавательских кадров для высшей школы, не в полной мере соответствует современным требованиям в условиях изменяющейся информационной среды: в ней в лучшем случае даются основы научно-исследовательской деятельности и фактически не рассматриваются (или очень ограниченно) психолого-педагогические основы преподавательской деятельности [1, 3, 5].

В результате высшая школа получает недостаточно педагогически грамотных преподавателей, мало способных к творческой деятельности и к рефлексивной саморегуляции, являющейся необходимой составляющей критического мышления, не готовых к возможностям собственного профессионально-творческого саморазвития, не говоря о помощи студентам в этом процессе. Неразвитая рефлексия, частое отсутствие положительной направленности на педагогическую деятельность, технологическая неготовность к ее осуществлению могут породить у молодого педагога неприемлемые стили деятельности: от враждебности или ложного самоутверждения за счет других до заискивания или безразличия к процессу обучения и его результатам.

Все вышесказанное позволяет утверждать необходимость целенаправленного обучения аспирантов развитию собственного творческого потенциа-

[†] Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект № 13-36-01024a1.

ла, рефлексивным умениям, навыкам саморегуляции, взаимодействию со студентами, то есть способам и средствам развития базовых компонентов критического мышления, чтобы предотвратить возможные профессиональные деформации, усложняющие вступление в профессию.

Как показывает практика, аспиранты в большинстве случаев хаотично воспринимают процесс развития критического мышления, не готовы к подобной саморефлексии (75,25%); многие из них (69,57%) даже не испытывают в этом потребности. Действительно, ни система вузовского образования, ни аспирантура не содержат специальной задачи по развитию способности аспиранта к рефлексии и саморегуляции. Результаты ряда психолого-педагогических исследований подтверждают тот факт, что у взрослых людей не наблюдается стихийного нарастания рефлексивности в результате приобретения профессионального опыта (А.А. Вербицкий, Т.М. Давыденко, Н.И. Исаева, Л.С. Подымова и др.).

Следовательно, если аспиранту не оказать вовремя помощь в инициировании импульса к саморефлексии как необходимому компоненту критического мышления, в овладении необходимыми умениями, то многие личности, даже обладающие значительным потенциалом, не смогут достичь вершин в своем профессионализме. У них возникает ложное представление, что и без новых способностей имеющийся уровень обеспечит необходимую успешность профессиональной деятельности: формируется инерционность, стереотипность деятельности, инновации усваиваются все слабее, т.к. потребность в них не осознается или игнорируется.

Особое значение на этом этапе имеет уровень взаимопознания и взаимопонимания аспирантов, адекватность взаимных оценок, непосредственно влияющих на понимание общей цели взаимодействия, единства задач саморазвития, корректировку индивидуальных бифуркационных траекторий развития критического мышления в соответствии с особенностями друг друга. Взаимопознанию и взаимопониманию аспирантов в рамках технологии развития критического мышления способствуют рефлепрактические методы (методы социально-психологического тренинга: рефлексивная инверсия, полилог, позиционная дискуссия и др.), которые позволяют создавать атмосферу как самоисследования, так и сотворчества «испытуемых» между собой [2, 7]. Например:

- *метод инверсий* (перевертывания стереотипов обыденного сознания) особенно актуален для участвующих аспирантов, поскольку дает психологическую безопасность самодиагностики;

- *метод проекций* используется для анализа проблемных профессиональных ситуаций. Метод характеризуется тем, что допускает множественность возможных интерпретаций ситуации при ее восприятии участниками. За каждой интерпретацией вырисовывается уникальная система личностных смыслов и особенностей стиля мышления. Работа с ситуациями-проблемами строится следующим образом: решение абстрактной ситуации; решение вузовских проблем-ситуаций, подготовленных субъектами; решение ситуаций, предложенных субъектами из собственного опыта;

- *метод эмпатии* (или *личной аналогии*), который всегда был важным эвристическим методом решения творческих задач, применялся в двух вариантах:

- 1) в обычном смысле: как отождествление человека с личностью другого, что крайне важно для определения эмоционального состояния друг друга, уста-

новления взаимопонимания субъектов, творческого характера отношений, атмосферы доброжелательности, заинтересованности и взаимоуважения. В психолого-педагогической литературе отмечается, что сопереживание, соучастие способствуют максимальной включенности участников деятельности и более широкой реализации их потенциалов, активизируя их мыслительные и иные познавательные процессы (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясичев, Н.М. Полуэктова, Б.В. Тихонов и др.);

2) в обобщенном смысле: как слияние с техническим объектом, процессом, системой, приписывая им чувства, эмоции человека, что требует огромной фантазии, активизации образного мышления и приводит к поиску оригинальных идей;

– *метод рефлексии контрастов* (сопоставление имеющейся стратегии развития критического мышления с возможными альтернативными траекториями) позволяет рассмотреть свои представления о себе, своем пути профессионально-творческого саморазвития с крайних позиций: максимально положительных и максимально отрицательных, следовательно, дает возможность критически оценить эффективность вариантов;

– *игровое моделирование*, помимо прочего, позволяет проектировать желаемые индивидуальные траектории развития критического мышления аспирантов и оценивать их практическую реализацию.

Кроме того, разрабатываемая технология знакомит аспирантов с концепцией игрового обучения, т.к. именно игра позволяет избавиться от стереотипов, мыслительных шаблонов, что особенно важно в плане развития готовности к субъект-субъектному взаимодействию. В частности, в процессе использования имитационных и ролевых игр с целью преодоления репродуктивно-авторитарного стиля самими аспирантами производится коррекция цели, формы и содержания педагогической деятельности.

Таким образом, рефлексия при осуществлении эффективного развития критического мышления представляет собой не только самостоятельную деятельность аспирантов и преподавателей, но и результат их взаимодействия. При этом эффективность данного процесса во многом обусловлена уровнем развития рефлексивных представлений и умений, которые обеспечивают существенные изменения в ценностных ориентациях и мотивации субъектов. Для стимулирования конструктивной мотивации достижения аспирантов используются профессионально-значимый материал и специально организованные формы работы (М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман и др.), позволяющие активизировать следующие мотивы профессиональной деятельности: мотивы понимания предназначения профессии, ориентацию на процесс (результат) профессиональной деятельности, мотивы профессионального общения и самореализации личности в профессии.

Следует отметить, что без активного подключения аспирантов к реализации процесса развития базовых составляющих критического мышления будет происходить лишь внешнее формирование преподавателями профессионально-значимых качеств, но не саморазвитие. Кроме того, при построении системы занятий учитывается принцип профессиональной мобильности,

который предусматривает устранение несоответствий между содержанием образовательной и профессиональной деятельности, изменение и совершенствование профессионального обучения при возникновении инноваций в соответствующих профессиях, что требует от аспирантов быстрого освоения и критического осмысления новых технологических процессов, способов профессиональной деятельности: «Мобильность, творческий характер труда зависят от широты кругозора, осмысления и решения тех проблем, который человек имеет в своей практике...» [6, с. 123]. К способностям, обеспечивающим успешность решения аспирантами профессиональных задач на этом этапе, можно отнести способность критического осмысления ситуации, используемых профессиональных средств; способности анализа и синтеза, моделирования и проектирования объектов и системы действий; способности к выдвижению гипотез; понимание причинно-следственных связей, профессионально грамотное обоснование своих решений и т.д. Все это подразумевает взаимодополнение в процессе развития критического мышления творческих и интеллектуальных способностей, оптимальное сочетание вербального и образного, гуманитарного и рационального.

Организационным ядром технологии развития критического мышления аспирантов как будущих преподавателей вуза является спецкурс «Критическое мышление преподавателя вуза». Он включает в себя лекционный курс, семинарско-практические занятия, самостоятельные творческие задания и научно-исследовательскую работу аспирантов. Спецкурс построен на интегративно-модульной основе и включает в себя шесть модулей. Индивидуальность траекторий развития критического мышления достигается вариативностью предметного содержания модулей, позволяя менять последовательность изучения тем внутри них с учетом индивидуальных особенностей аспирантов, их профессиональной (учебной) мотивации, различных объективных условий: «Обучаемому следует предоставить возможность выбора дидактически автономных учебно-профессиональных блоков и комплексов, т. е. самостоятельного проектирования содержания своего профессионального образования» [6, с. 141].

Литература

1. Алексов М.М. Формирование опыта научно-исследовательской и преподавательской деятельности аспирантов в послевузовском образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2010.
2. Макарова Л.Н. Теоретические основы развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук. – Белгород, 2000.
3. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Научная и педагогическая деятельности будущего преподавателя вуза: проблема соотношения // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 7. С 197-203. –
4. Налетова И.В., Макарова Л.Н. Интеграция аспирантов в научно-исследовательскую деятельность: сравнительный анализ мнений 1990-х и начала 2010-х гг. // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2012. Вып. 9. С. 112-116.
5. Непомнящая Л.В. Аспирантура как научно-образовательная система развития кадрового потенциала высшей школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2005. –
6. Профессиональная педагогика / под ред. С.Я. Батышева. – М., 1999.
7. Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе: дис. ... д-ра пед. наук. – Белгород, 2005.

ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ДИЗАЙНА ОДЕЖДЫ

Т.М. Щеглова

В Федеральном государственном образовательном стандарте СПО [1], зафиксирована совокупность требований, обязательных при реализации программ подготовки специалистов среднего звена и программ подготовки квалифицированных рабочих (служащих). Основными результатами деятельности профессиональной образовательной организации становится комплекс общих и профессиональных компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Поэтому главной задачей среднего профессионального образования является подготовка компетентного специалиста в процессе обучения. Практика работы в профессиональной образовательной организации показывает, что подготовка высококвалифицированных специалистов связана с внедрением в учебный процесс инновационных технологий. Освоение обучающимися программ подготовки специалистов среднего звена и программ подготовки квалифицированных рабочих (служащих) наиболее эффективно тогда, когда широко используются активные формы и методы обучения.

Как подчеркивают Л.Г. Семушина и Л.Г. Ярошенко, следует смело использовать активные методы, где наиболее действенно могут проявиться творческое мышление, познавательные способности обучающихся, где обучающиеся могут опереться на свой жизненный опыт, включиться в реальную деятельность [2].

Творческая деятельность дизайнера одежды требует следующих важных качеств [3, С. 59-60]:

- самостоятельность, то есть способность к самостоятельному мышлению, умению создавать собственные концепции, планировать и активно осуществлять свою научно-исследовательскую (конструкторско-технологическую деятельность) без постоянного руководства в практической помощи извне, умению защитить свою точку зрения;
- ответственность, то есть способность понимать соответствие результатов своих творческих действий поставленным целям и необходимым для достижения таких целей как работоспособности и организованности;
- добросовестность требует от него проявления аккуратности, дисциплинированности, трудолюбия и др.

Как показывают наблюдения, профессиональная деятельность дизайнера одежды связана с творческим поиском, созданием чего-то нового, ранее не существовавшего в дизайне одежды (форм, материалов, декора). Эта профессия является синтетическим видом деятельности, предусматривающим интеграцию различных видов подготовки; требует от дизайнера определенных качеств личности: оригинальности мыслей, образного мышления, нестандартного подхода в постановке и решении проблем; смелости в принятии решений. Работа на опережение требует от дизайнеров предвидения (интуиции) и прогнозирования. Особенности профессиональной деятельности дизайнера определяют требования к его профессиональной компетентности.

В.И. Горовая и В.А. Шаповалова считают, что технология формирования компетентного специалиста, воспитание его как творческой личности, может «...строиться как процесс превращения учебной деятельности обучающегося в профессиональную деятельность специалиста» [4, с. 7].

С целью повышения качества подготовки будущего специалиста по профессии «Художник по костюму» и специальности «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий», активизации познавательной деятельности, раскрытия творческого потенциала, организации учебного процесса с высоким уровнем самостоятельности в Старооскольском техникуме преподаватели применяют следующие образовательные технологии: личностно-ориентированное обучение, метод проектов, проблемное обучение, тестовые формы контроля знаний, блочно-модульное обучение, кейс-метод, ситуация успеха, метод опережающего обучения, рейтинговая система оценки, обучение в сотрудничестве, дифференцированное обучение, интегрированное обучение, проведение бинарного учебного занятия и др. Образовательные технологии дают широкие возможности дифференциации и индивидуализации учебной деятельности.

В ходе эмпирического исследования нами было подтверждено, что ведущим видом профессиональной деятельности специалиста в области дизайна одежды является проектный, в структуре профессиональной компетентности ведущей является проектная компетентность. Опыт проектной деятельности приобретается обучающимися в процессе выполнения проектных заданий, решения проблемных дизайнерских задач и ситуаций; формирования проектного мышления; анализа собственных дизайн-проектов, участие в выставках, конкурсах профессионального мастерства, молодых дизайнеров и др. Проектная деятельность развивает исследовательские умения (умение анализировать проблемную ситуацию, выявлять проблемы, осуществлять отбор необходимой информации из литературы, проводить наблюдение практических ситуаций, фиксировать и анализировать их результаты, строить гипотезы, обобщать, делать выводы); учит умению работать в команде (происходит осознание значимости коллективной работы для получения результата, роли сотрудничества, совместной деятельности); развиваются коммуникативные умения [5, с.19].

Возможность раскрытия внутренних психологических резервов обучающимися дает возможность организации в техникуме внеурочной работы по формированию проектной компетентности будущего специалиста дизайна одежды – это организация занятий в предметных кружках (например, кружка «Стилист», в Театре мод), занятий факультативных курсов (например, факультативного курса «Дизайн одежды»). Вызывая интерес обучающихся к специальным предметам, предметные кружки способствуют развитию кругозора, творческих способностей, привитию навыков самостоятельной работы и тем самым повышению качества подготовки к учебным дисциплинам.

Исследовательская деятельность обучающихся также способствует формированию проектной компетентности будущего специалиста дизайнера, так как развивает активное, положительное отношение к науке, трудолюбие, организованность, самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, что в итоге приводит к осознанию значимости исследовательской деятельности.

сти для достижения успеха в профессиональной деятельности и потребности в постоянном обновлении знаний в выбранной сфере.

В последнее время в учебном заведении разрабатываются и реализуются этно-проекты, направленные на изменение дизайна интерьера техникума, с целью формирования основ научно-исследовательской и поисковой деятельности обучающихся в процессе изучения истории и культуры народов своего региона, костюма и быта родного края (как на занятиях дисциплины «История стилей в костюме», так и во внеурочной деятельности), а также с целью формирования художественной культуры обучающихся, привития эстетического вкуса.

В техникуме регулярно организуются и проводятся научно-практические конференции для обучающихся специальностей дизайна одежды и преподавателей специальных дисциплин. Обучающиеся активно участвуют в региональных и Всероссийских научно-практических конференциях таких, как «Ломоносовские чтения», «Студенческий научный форум», «Социдание и творчество» и др.

В течение нескольких лет в учебном заведении, под руководством автора проводится работа по формированию у обучающихся творческих способностей, креативного мышления, проектной компетентности при разработке коллекций моделей из нетрадиционных материалов («мусорный дизайн»). Анализ результатов показывает, что такое направление в работе дает возможность каждому обучающемуся проявить заложенное в нем от природы творческое начало. Применение любых нетрадиционных материалов способствует поиску новых форм, новых образов и новых возможностей в дизайне одежды.

Исследование показало, что обучающиеся стали четче осознавать социальную значимость будущей профессии / специальности, возросла мотивация профессиональной подготовки: активизировался интерес к специальным предметам, наметилась положительная динамика в ориентации на общечеловеческие и профессиональные ценности. Выполнение творческих зачетных работ по проектированию и составлению коллекций моделей одежды является благоприятной средой для проявления активности обучающихся, их творческой самореализации в образовательном пространстве техникума.

Литература

1. Федеральные образовательные стандарты СПО – URL: <http://mon.gov.ru/pro/fgos/spo/>
2. Семушина Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие для учр. сред. проф. обр. / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М.: Мастерство, 2001. – 272 с.
3. Коржавина Т.Н. Педагогическое проектирование содержания подготовки портных легкой одежды для индивидуальной трудовой деятельности / Дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук: Екатеринбург, 2000. – 184 с.
4. Шаповалова В.А. Модель специалиста как основа конструирования содержания образования и процесса обучения в педагогическом вузе / В.А. Шаповалова, В.И. Горюва // Непрерывное педагогическое образование. – Выпуск 4. – Ставрополь: СГПУ, 1994.
5. Кормакова В.Н., Щеглова Т.М. Формирование проектной компетентности у будущих специалистов дизайна одежды / В.Н. Кормакова, Т.М. Щеглова // Среднее профессиональное образование. – 2011. – №10. – С. 18-21.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абросимова Светлана Александровна	учитель начальных классов, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 16», г. Губкин, Белгородская область
Азимова Сайёра	преподаватель кафедры общей педагогики, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами,
Тоштемировна	г. Ташкент, Узбекистан
Айзикович Анна Георгиевна	учитель математики, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 13 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Акиншина Инна Брониславовна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Алехина Надежда Алек- сандровна	учитель физики, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 12 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Алтынник Антонина Николаевна	учитель изобразительного искусства, Муниципальное общеобразовательное учреждение «Вейделевская средняя общеобразовательная школа Вейделевского района Белгородской области»
Андреева Наталья Александровна	аспирант, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Анохин Дмитрий Геннадьевич	ассистент кафедры иностранных языков, аспирант кафедры педагогики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Анохина Галина Анатольевна	заместитель директора, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 47», г. Белгород
Апетян Марта Карэновна	студентка, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Бавыкина Анастасия Александровна	преподаватель программирования, Областное государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Яковлевский педагогический колледж», г. Строитель, Белгородская область
Баканева Оксана Николаевна	учитель начальных классов, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 16», г. Губкин, Белгородская область
Балашов Олег Леонидович	аспирант кафедры психологии образования и социальной педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Курский государственный университет», г. Курск
Башманова Елена Леонидовна	доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Курский государственный университет», г. Курск
Бекмиров Толиб	магистрант, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, г. Ташкент, Узбекистан
Беленко Татьяна Владимировна	начальник отдела по работе с абитуриентами, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород

Бобровская Ольга Николаевна	преподаватель живописи, Областное государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Яковлевский педагогический колледж», г. Строитель, Белгородская область
Бойко Жанна Васильевна	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры культурологии и политологии, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Болгова Анна Михайловна	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры всеобщей истории и зарубежного регионоведения, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Брейкина Ольга Александровна	старший преподаватель кафедры физического воспитания, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Бухтияров Юрий Николаевич	преподаватель информатики и информационно-коммуникационных технологий, Областное государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Яковлевский педагогический колледж», г. Строитель, Белгородская область
Валуйский Валерий Александрович	учитель технологии, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 13», г. Белгород
Войтюк Игорь Аркадьевич	аспирант кафедры педагогики, директор, Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья – специальная коррекционная общеобразовательная школа № 30 VIII вида, г. Белгород
Воронков Александр Владимирович	заведующий кафедрой спортивных дисциплин, кандидат педагогических наук, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Выдрина Елена Алексеевна	преподаватель специальных дисциплин, Областное государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Яковлевский педагогический колледж», г. Строитель, Белгородская область
Галкина Марина Аскольдовна	директор, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 8», г. Белгород
Гарифулина Наталья Андреевна	заместитель директора, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 8», г. Белгород
Годовникова Лариса Владимировна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Годовникова Мария Михайловна	учитель английского языка, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей № 32», г. Белгород
Гонсев Александр Федотьевич	заведующий кафедрой педагогики, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»
Гордиенко Галина Федоровна	учитель истории и обществознания, Муниципальное общеобразовательное учреждение «Вейделевская средняя общеобразовательная школа Вейделевского района Белгородской области»
Городова Татьяна Пантелеймоновна	заместитель директора, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 47», г. Белгород
Гречишина Марина Владимировна	преподаватель специальных дисциплин, Областное государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Яковлевский педагогический колледж», г. Строитель, Белгородская область

Гринь Леонид Васильевич	доцент, Харьковский национальный технический университет сельского хозяйства имени П.Василенко, г. Харьков, Украина
Давыдкина Олеся Николаевна	ассистент, аспирант кафедры педагогики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Демина Евгения Леонидовна	педагог-психолог, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 3», г. Губкин, Белгородская область
Денисова Вера Юрьевна	кандидат медицинских наук, ассистент, Курский государственный медицинский университет, г. Курск
Денисова Виктория Владимировна	ассистент, Курский государственный медицинский университет, г. Курск
Дронова Елена Васильевна	заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Боброводворская средняя общеобразовательная школа», с. Бобровы Дворы, Белгородская область
Дружинина Вера Ивановна	доцент кафедры философии, истории и иностранного языка, Губкинский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный машиностроительный университет», г. Губкин, Белгородская область
Дугинова Наталья Александровна	учитель английского языка, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №2 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Ермаков Сергей Сидорович	доктор педагогических наук, профессор, Университет Казимира Великого, г. Быдгощ, Польша, Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С.Сковороды, г. Харьков, Украина
Ерошенков Николай Викторович	кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры оперативно-разыскной деятельности Белгородского юридического института, г. Белгород
Ерошенкова Елена Ивановна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Ефимова Валентина Федоровна	преподаватель специальных дисциплин, Областное государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Яковлевский педагогический колледж», г. Строитель, Белгородская область
Жданов Владимир Николаевич	старший преподаватель кафедры физического воспитания, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Жиленкова Татьяна Владимировна	преподаватель анатомии, Областное образовательное автономное учреждение среднего профессионального образования «Старооскольский медицинский колледж», г. Старый Оскол, Белгородская область
Жураева Барно Очиловна	старший преподаватель кафедры общей педагогики, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, г Ташкент, Узбекистан —
Загарских Татьяна Витальевна	педагог-психолог, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 12 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область

Зайцева Светлана Михайловна	учитель физической культуры, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 36», г. Белгород
Зверев Павел Александрович	аспирант кафедры педагогики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Зюзюкина Наталья Васильевна	учитель, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Лицей № 38», г. Белгород
Иваненко Яна Вадимировна	старший преподаватель кафедры физического воспитания, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Идрисова Алина Айдаровна	учитель информатики, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей № 32», г. Белгород
Ильинская Ирина Петровна	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Ирхина Ирина Витальевна	доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ФГАОВ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
Исаев Илья Федорович	доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Каре Елена Александровна	педагог дополнительного образования, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 5», г. Белгород
Каре Наталья Евгеньевна	воспитатель, Областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного образования «Белгородский инженерный юношеский лицей-интернат», г. Белгород
Каримова Гавхар Исомжоновна	магистрант, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, г. Ташкент, Узбекистан
Карнаухова Нина Алек- сандровна	старший преподаватель, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Каунова Светлана Сергеевна	магистрант, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Кашкаров Степан Петрович	кандидат философских наук, директор, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 40», г. Белгород
Кизилова Марина Владимировна	заместитель директора, педагог дополнительного образования, Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Станция юных натуралистов Белгородского района Белгородской области»
Клепикова Алла Григорьевна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, естественнонаучных дисциплин и методики преподавания, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород

Козырева Марина Константиновна	учитель иностранного языка (английского), Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 4», г. Белгород
Колесник Марина Петровна	старший преподаватель, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Комарова Ирина Геннадьевна	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Конова Ольга Владимировна	аспирант кафедры педагогики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Копиева Марина Юрьевна	учитель правоведческой культуры, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей № 32», г. Белгород
Кормакова Валентина Николаевна	заведующая кафедрой педагогики, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Косенко Ирина Александровна	директор, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 17», г. Белгород
Косенкова Анастасия Геннадьевна	учитель математики, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Гимназия № 3», г. Белгород
Костина Дария Михайловна	кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Костина Наталья Ивановна	кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Кравцова Людмила Александровна	заместитель директора, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 47», г. Белгород
Кролевецкая Елена Николаевна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Кучерова Изольда Лазаревна	старший преподаватель кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Кучерова Оксана Егоровна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Лаврова Валентина Михайловна	учитель математики, Муниципальное общеобразовательное учреждение «Пушкарская средняя общеобразовательная школа Белгородского района Белгородской области»

Ляповская Ирина Васильевна	учитель начальных классов, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Лисицкая Мария Васильевна	заместитель директора по воспитательной работе, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Новобезгинская средняя общеобразовательная школа Новооскольского района Белгородской области», с. Новая Безгинка, Новооскольский район, Белгородская область
Лопин Роман Анатольевич	кандидат философских наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Лопина Мария Романовна	студентка, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Лунина Светлана Юрьевна	учитель начальных классов, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 16», г. Губкин, Белгородская область
Луханина Юлия Владимировна	студентка, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Макарова Людмила Николаевна	доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
Макеева Елена Викторовна	преподаватель немецкого языка, Областное образовательное автономное учреждение среднего профессионального образования «Старооскольский медицинский колледж», г. Старый Оскол, Белгородская область
Макотрова Галина Васильевна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Малахова Татьяна Николаевна	магистрант, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Мальцева Гаяне Юриковна	учитель русского языка, муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя образовательная школа № 13 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Мартынова Надежда Васильевна	учитель начальных классов, МОУ «Венгеровская общеобразовательная средняя школа», с. Венгеровка, Белгородская область
Маслова Инна Дмитриевна	учитель русского языка и литературы, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 13 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Маховицкая Наталья Федоровна	директор, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 47», г. Белгород
Михайлова Дарья Ивановна	ассистент, аспирант кафедры педагогики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Мирсагатова Наргиза Сайфуллаевна	старший преподаватель кафедры общей педагогики, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, г. Ташкент, Узбекистан

Мозговая Зоя Николаевна	воспитатель, Областное государственное автономное образовательное учреждение общеобразовательная школа-интернат «Белгородский инженерный юношеский лицей-интернат», г. Белгород
Морозова Валентина Ивановна	учитель начальных классов, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 12 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Морозова Светлана Викторовна	учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 13 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Морослип Екатерина Анатольевна	завуч по учебно-воспитательной работе, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 13 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Морхова Инесса Вячеславовна	старший преподаватель кафедры общей педагогики, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, г. Ташкент, Узбекистан
Мотайло Марина Валерьевна	заместитель директора, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Головчинская средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов», с. Головчино, Белгородской области
Мотынга Елена Анатольевна	учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 13 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Мусина Валентина Егоровна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Мушкета Радослав	доктор педагогических наук, профессор, Университет Казимира Великого, г. Быдгощ, Польша
Мысева Инна Вячеславовна	учитель начальных классов, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Мясишева Елена Николаевна	заместитель директора, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей № 32», г. Белгород
Набокова Екатерина Олеговна	магистрант, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Никулин Игорь Николаевич	декан факультета физической культуры, кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Носков Игорь Петрович	учитель физической культуры, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 40», г. Белгород
Носова Марина Валерьевна	студент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Овцынова Ольга Васильевна	учитель начальных классов, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Палазова Жанна Федоровна	учитель начальных классов, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 12 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область

Парфенов Михаил Петрович	кандидат педагогических наук, доцент, Макеевский экономико-гуманитарный институт, Украина
Паршина Оксана Евгеньевна	учитель начальных классов, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Пахомова Татьяна Ивановна	учитель начальных классов, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 12 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Пашина Ирина Викторовна	учитель начальных классов, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 16», г. Губкин, Белгородская область
Пацка Ирина Михайловна	кандидат педагогических наук, старший методист отдела организационно-методической работы Муниципальное казенное учреждение «Научно-методический информационный центр», г. Белгород
Пермякова Наталья Викторовна	учитель математики, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 49 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Белгород
Петрова Татьяна Борисовна	учитель физической культуры, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 40», г. Белгород
Погребняк Татьяна Алексеевна	кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры экологии, физиологии и биологической эволюции, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Подригало Леонид Вла- димирович	доктор медицинских наук, профессор, Харьковская государственная академия физической культуры, г. Харьков, Украина
Подчасов Александр Сергеевич	учитель физической культуры, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 40», г. Белгород
Полозова Ирина Анатольевна	учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 13 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Понеделько Николай Павлович	директор, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Головинская средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов», Голвино Белгородской области
Порватова Светлана Александровна	учитель начальных классов, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 12 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Потапова Алла Ивановна	заместитель директора, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 47», г. Белгород
Потемкина Лариса Анатольевна	учитель начальных классов, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 12 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Пищуляна Галина Михайловна	преподаватель изобразительного искусства, Областное государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Яковлевский педагогический колледж», г. Стритель, Белгородская область
Просолупова Наталья Александровна	кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры математического анализа и прикладной математики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Курский государственный университет», г. Курск
Репина Наталья Владимировна	старший преподаватель кафедры физического воспитания, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород

Рузиева Дильноз Исомжонова	доктор педагогических наук, профессор Ташкентского государственного педагогического университета им. Низами, г. Ташкент, Узбекистан
Рязанова Ирина Владимировна	учитель английского языка, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Средняя общеобразовательная школа № 4», г. Белгород
Рыжова Ирина Петровна	доктор медицинских наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Санькова Елена Анатольевна	учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 13 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Саплина Ирина Борисовна	учитель начальных классов, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 12 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Сафошина Оксана Александровна	учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 13 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Севидов Виктор Васильевич	учитель физической культуры, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 40», г. Белгород
Селезнева Татьяна Николаевна	заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Боброводворская средняя общеобразовательная школа», с. Бобровы Дворы, Белгородская область
Селютинна Людмила Ивановна	преподаватель немецкого языка, Областное образовательное автономное учреждение среднего профессионального образования «Старооскольский медицинский колледж», г. Старый Оскол, Белгородская область
Сердюков Олег Эдуардович	кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Сивков Иван Дмитриевич	преподаватель английского языка, Областное образовательное автономное учреждение среднего профессионального образования «Старооскольский медицинский колледж», г. Старый Оскол, Белгородская область
Сирота Наталья Юрьевна	завуч, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 40», г. Белгород
Смирнова Светлана Александровна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, истории и иностранного языка, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский государственный машиностроительный университет», Губкинский институт (филиал), г. Губкин, Белгородская область
Собянин Федор Иванович	доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики физической культуры, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Сокорев Василий Викторович	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры спортивных дисциплин, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Соломахина Людмила Ивановна	заместитель директора, Областное государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Яковлевский педагогический колледж», г. Строитель, Белгородская область
Сопова Вера Федоровна	учитель начальных классов, МОУ «Венгеровская общеобразовательная средняя школа», с. Венгеровка, Белгородская область

Сорокина Галина Александровна	заведующая кафедрой туризма, гостиничного и ресторанного дела, доктор педагогических наук, профессор Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Луганск, Украина
Станкевич Блажей	доктор наук по физической культуре, профессор, Университет Казимира Великого, г. Быдгощ, Польша
Станкевич Марина Ивановна	Учитель английского языка, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 12 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Степанова Татьяна Ивановна	преподаватель педагогики, Старооскольский педагогический колледж, г. Старый Окол, Белгородская область
Стрельцов Владимир Антонович	кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Стригунова Светлана Владимировна	преподаватель естествознания, Областное государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Яковлевский педагогический колледж», г. Строитель, Белгородская область
Сульженко Юлия Александровна	педагог-психолог, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 49 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Белгород
Сухина Ядвига Александровна	учитель английского языка, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Сыромятников Михаил Васильевич	учитель русского языка и литературы, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 49 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Белгород
Тарасова Светлана Ивановна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Титова Елена Олеговна -	учитель музыки, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 12 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Ткаченко Вера Алексеевна	учитель начальных классов, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 16», г. Губкин, Белгородская область
Тонков Евгений Вячеславович	кандидат педагогических наук, профессор, почетный профессор Белгородского государственного национального исследовательского университета, Белгород
Трегубенко Елена Николаевна	заведующая кафедрой географии, доктор педагогических наук, профессор, Луганский университет имени Тараса Шевченко, г. Луганск, Украина
Тришина Галина Владимировна	аспирант кафедры педагогики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Труфанова Наталья Алексеевна	учитель начальных классов, МОУ «Венгеровская общеобразовательная средняя школа», с. Венгеровка, Белгородская область
Тяпугина Инна Валентиновна	директор, государственное бюджетное учреждение дополнительного образования «Белгородский областной Дворец детского творчества», г. Белгород
Узаков Ибодулла Абдуганиевич	кандидат педагогических наук, доцент, кафедры общей педагогики, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, г. Ташкент, Узбекистан

Ушакова Елена Викторовна	старший преподаватель кафедры физического воспитания, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Ходжаев Бегзод Худойбердиевич	заведующий кафедрой общей педагогики, кандидат педагогических наук, доцент, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, г. Ташкент, Узбекистан
Холод Владимир Леонидович	кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород»
Хорольская Елена Николаевна	кандидат биологических наук, доцент кафедры экологии, физиологии и биологической эволюции, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Хохлова Елена Леонидовна	учитель истории и обществознания, Муниципальное общеобразовательное учреждение «Вейделевская средняя общеобразовательная школа Вейделевского района Белгородской области»
Филатов Михаил Сергеевич	старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Фирсова Ирина Анатольевна	учитель начальных классов, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 16», г. Губкин, Белгородская область
Фисунва Наталья Викторовна	кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Цеслица Мирослава	доктор медицинских наук, профессор, Университет Казимира Великого, г. Быдгощ, Польша
Черных Наталья Владимировна	учитель русского языка и литературы, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 13 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область
Чикина Юлия Юрьевна	ассистент кафедры географии, Луганский университет имени Тараса Шевченко, г. Луганск, Украина
Чужинова Татьяна Александровна	учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 17», г. Белгород
Шанина Екатерина Сереевна	студент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Шаршов Игорь Алексеевич	доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, начальник управления методологического обеспечения основной деятельности Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
Шевченко Валентина Викторовна	директор, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов», г. Грайворон, Белгородская область
Шевченко Олеся Александровна	Студент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород

Шепелева Жанна Николаевна	кандидат педагогических наук, Областное государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Яковлевский педагогический колледж», г. Строитель, Белгородская область
Шеховская Наталья Леонидовна	доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Шилова Вера Сергеевна	доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Шиловских Константин Владимирович	учитель физической культуры, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей № 32», г. Белгород
Шкуркин Алексей Анатольевич	аспирант, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород
Щеглова Татьяна Михайловна	преподаватель конструирования и моделирования одежды, Областное государственное автономное образовательное учреждение «Старооскольский техникум технологий и дизайна», Старый Оскол, Белгородская область
Щеголева Татьяна Николаевна	учитель математики, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 49 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Белгород
Яцкевич Татьяна Валентиновна	учитель математики, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 47», г. Белгород

СОДЕРЖАНИЕ

* К 75-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ БЕЛГОРОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Исаев И.Ф., Кормакова В.Н. Научно-образовательная деятельность кафедры педагогики в структуре университета (к 75-летию кафедры педагогики НИУ «БелГУ»)	3
Кормакова В.Н., Мусина В.Е. Перспективные линии научно-педагогической деятельности профессора Е.В. Тонкова	13

ДОКЛАДЫ НА ПЛЕНАРНОМ ЗАСЕДАНИИ

Исаев И.Ф. Гносеологические основания процесса обучения как базовой категории теории образования	20
Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Индивидуальные траектории развития критического мышления преподавателя и студента: способы построения	25
Кормакова В.Н. Обучающая среда как основа информационно-технологического обеспечения учебного процесса в вузе	33
Ермаков С.С., Мушкетер Р., Цеслика М., Станкевич Б., Подригало Л.В., Гринь Л.В. Здоровьесберегающие аспекты воспитания школьников в европейском образовательном пространстве: современное состояние	37
Шеховская Н.Л. Педагогика и философия: духовно-ментальный диалог	41
Гонеев А.Д. Общепрофессиональные компетенции как основа проектирования подготовки бакалавров к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии	46
Каре Н.Е., Мозговая З.Н. Традиции в системе воспитательной работы лицея	50
Тонков Е.В. Воспитание: сущность, цель, способы достижения	52
Рузиева Д.И. Использование интерактивных методов при формировании чувства национальной гордости молодежи	58
Сорокина Г.А. Туристско-краеведческие клубы в системе профессиональной подготовки будущего специалиста	62
Овцынова О.В. Инновационные средства оценки результатов обучения	65
Макотрова Г.В. Методологический статус понятия «исследовательский потенциал школьника»	67

РАЗДЕЛ I

УЧИТЕЛЬ И ОБЩЕСТВО: МИССИЯ И СТАТУС ПЕДАГОГА

Алехина Н.А., Станкевич М.И. Учитель как воспитатель	70
Анохина Г.А., Городова Т.П., Кравцова Л.А., Кучерова О.Е., Маховицкая Н.Ф., Потапова А.И. Учитель, воспитание, культура: проблемы, не поддающиеся времени	72
Бавыкина А.А., Бобровская О.Н. О миссии учителя и преподавателя на современном этапе развития общества	79
Башманова Е.Л. Миссия учителя: возвращение к истокам	82
Болгова А.М. Кесарийская школа как феномен переходной эпохи от античности к Византии	84
Валуйский В.А. Проблемы переподготовки и повышения квалификации работников образования	88
Воронков А.В., Никулин И.Н., Сердюков О.Э. Подготовка работников системы образования к внедрению всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «ГТО»	94

Галкина М.А., Гарифулина Н.А., Нагель О.П. Проблема готовности педагогов к инновационной деятельности	96
Гордиенко Г.Ф. Социальные роли и функции современного учителя	101
Демина Е.Л., Загарских Т.В. Создание комфортных взаимоотношений учителя с учениками в образовательном процессе школы	104
Дронова Е.В. Повышение профессионального мастерства педагогов в межкурсовой период	107
Жданов В.Н., Шанина Е.С. Учительство как смысл жизни	109
Зюзюкина Н.В. О гуманно-личностной педагогике Ш.А. Амонашвили	110
Идрисова А.А. Имидж и сущность учителя современной школы.....	113
Ирхина И.В. Методическое сопровождение процесса развития здоровьесориентированной дидактической системы учителя	115
Конова О.В. Коучинг-сопровождение в педагогической деятельности преподавателя медицинского колледжа	118
Копиева М.Ю. Личность учителя в эпоху перемен	121
Косенко И.А., Чужинова Т.А. Научные основы педагогической деятельности учителя	124
Кучерова О.Е., Кучерова И.Л. Духовность учителя как высшее измерение педагогического сознания (герменевтический анализ избранных трудов В.А. Сухомлинского)	127
Мальцева Г.Ю. Педагогическое наследие М.А. Рыбниковой в новом образовательном пространстве	132
Морозова В.И., Пахомова Т.И. Учитель: новое время, новые задачи	135
Носова М.В., Холод В.Л. Учитель как субъект реализации ФГОС второго поколения	138
Палазова Ж.Ф. Роль учителя в создании условий для формирования культуры речи младших школьников	141
Папека И.М. Педагогический эксперимент в образовательном учреждении как ресурс опережающего управления качеством образования	143
Потемкина Л.А. Педагогическая профессия: почетная миссия	146
Сопова В.Ф. Современный учитель: устремленность в будущее	148
Ткаченко В.А., Фирсова И.А. Рефлексивно-аналитические компетенции современного педагога	149
Понеделко Н.П., Холод В.Л. Структура управления процессом индивидуального сопровождения обучающихся сельской школы с углубленным изучением отдельных предметов	153
Чикина Ю.Ю. Готовность будущих учителей географии к инновационной деятельности в современном обществе	158
Шкуркин А.А., Широченкова М.А. О педагогическом мастерстве учителя	160
Яцкевич Т.В. Создание ситуации успеха на уроке – залог успеха в жизни	162

РАЗДЕЛ II.

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Абросимова С.А., Пашина И.В. Некоторые подходы к оцениванию планируемых результатов начального общего образования.....	166
Айзикович А.Г., Морослип Е.А. Исследовательская технология в организации образовательного процесса	169
Алтыник А.Н., Хохлова Е.Л. Инновационные методы и технологии обучения и воспитания учащейся молодежи в общеобразовательных организациях	171

Апетян М.К., Михайлова Д.И. Дидактическая игра как средство обучения младших школьников на уроках немецкого языка	174
Балашов О.Л. Возможности сетевого сообщества в учебно-познавательном сотрудничестве учащихся	177
Бекмиров Т. Некоторые особенности организации учебно-познавательного процесса, ориентированного на личность учащихся	179
Войтюк И.А. Преемственность обучения детей-инвалидов: информационный подход	182
Годовникова Л.В. Проблема организации комплексного сопровождения детей с нарушениями речи в процессе изучения иностранного языка	185
Годовникова М.М. Возможности использования нетрадиционных средств обучения иностранному языку детей с речевыми нарушениями	188
Дугинова Н.А., Сухина Я.А. Инновационные формы и технологии образовательной деятельности в начальной школе	191
Зайцева С.М. Инновации в системе образования как объективная необходимость	194
Колесник М.П., Репина Н.В., Шевченко О.А. Преподавание физической культуры как средство адаптации человека к жизни в обществе	198
Лаврова В.И. Проблема оценки качества обучения и воспитания учащихся на уроках математики	200
Липовская И.В. Инновационные технологии на уроках	204
Макотрова Г.В., Шевченко В.В. Развитие исследовательского потенциала школьников в общеобразовательной организации в контексте требований ФГОС общего образования	206
Малахова Т.Н., Собянин Ф.И. Методика занятий оздоровительной аэробикой в различных возрастных группах	210
Маслова И.Д., Черных Н.В. Развитие учебной мотивации – необходимое условие в системе научного знания	214
Мотайло М.В., Холод В.Л. Экспериментальная работа по индивидуальному сопровождению школьников в условиях внедрения новых образовательных стандартов	216
Мотынга Е.А., Сафошина О.А. Технология критического мышления как условие развития коммуникативной компетентности обучающихся начальных классов	220
Мысева И.В. Применение технологии проблемно-диалогического обучения в начальной школе	222
Носков И.П., Петрова Т.Б. Влияние современных здоровьесберегающих технологий на эффективность обучения учащихся	224
Паршина О.Е. Инновационные педагогические технологии обучения в начальной школе	227
Петрова Т.Б., Подчасов А.С. Личностно-ориентированный подход к двигательной деятельности учащихся	229
Полозова И.А., Санькова Е.А. Групповая деятельность как средство становления субъектности младшего школьника в процессе обучения	232
Порватова С.А., Саплина И.Б. Пути реализации федерального государственного образовательного стандарта в современной начальной школе	234
Репина Н.В., Ушакова Е.В., Саввина О.И., Саввина С.В. Формирование основ двигательной деятельности у дошкольников	238
Рязанова И.В. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в изучении иностранного языка в школе	240
Сирота Н.Ю. К вопросу о развитии творческого потенциала младшего школьника	242

Сульженко Ю.А., Щеголева Т.Н. Организация обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта	244
Сыромятников М.В. Работа в парах сменного состава на уроках русского языка как способ формирования и совершенствования коммуникативно-речевых умений	247
Титова Е.О. Использование метода проектов как важной составляющей урока музыки в рамках реализации стандартов нового поколения	251
Тришина Г.В. Критерии и показатели готовности старших дошкольников к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства	254
Труфанова Н.А. Особенности реализации ФГОС в сельской общеобразовательной организации	257
Шилова В.С. Средства социально-экологического образования студентов: сущность, функции, классификации	259

РАЗДЕЛ III

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Азимова С.Т. Научные основы экологического воспитания в Узбекистане	263
Андреева Н.А. Об эффективности применения информационных технологий в дошкольном образовании	266
Баканёва О.Н., Лунина С.Ю. Воспитательные задачи в образовательном процессе современной школы	269
Выдрин Е.А., Гречихина М.В. Создание условий для реализации дополнительного образования детей и подростков в общеобразовательной организации	271
Давыдкина О.Н. Девиантное поведение обучающихся как современная педагогическая проблема	273
Жураева Б.О. Экологическое образование школьников средствами внеурочной работы	276
Зверев П.А. Формирование мотивации творческой деятельности подростков на занятиях поэтического кружка	279
Ильинская И.П., Кашкаров С.П. Гуманизация эстетического воспитания младших школьников в поликультурной образовательной среде	283
Каре Е.А. Формирование и развитие личностных качеств ребенка на занятиях театральной студии	286
Каримова Г.И. Возможности педагогической профилактики в системе социальной адаптации учащихся	288
Кизилова М.В., Хорольская Е.Н. Мониторинг качества образования в детских объединениях организации дополнительного образования детей	291
Козырева М.К. Формы и методы психологической помощи детям с проблемами в развитии личных гендерных отношений	294
Косенкова А.Г. Проблема гражданственности личности: историко-педагогический аспект	296
Лисицкая М.В., Давыдкина О.Н. Конструктивно-прогностическая деятельность педагогов по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию современных обучающихся	300
Лопин Р.А., Лопина М.Р. Духовно-исторический потенциал «книжности» в современной культурно-образовательной политике	303
Луханина Ю.В., Репина Н.В. Современные физкультурно-оздоровительные технологии	307

Мартынова Н.В. Проблемы реализации дополнительного образования детей и подростков	309
Морозова С.В. Социально-педагогическое партнерство школы и детской библиотеки	311
Мясищева Е.Н., Шиловских К.В. Внеурочная деятельность как средство формирования здорового образа жизни у младших школьников	313
Пермякова Н.В. Здоровьесбережение по методике В.Ф. Базарного – путь к здоровью школьника	318
Петрова Т.Б., Севидов В.В. Работа коллектива учителей по созданию спортивно-оздоровительного комплекса «здоровье»	320
Селезнева Т.Н. Проблема реализации дополнительного образования детей и подростков в школе	322
Тяпугина И.В. Социально-профессиональное самоопределение детей в системе дополнительного образования: проблемы теории	324
Фисунова Н.В. Организационные мероприятия профессионального самоопределения учащихся Германии	327
Широченкова М.А., Шкуркин А.А. Развитие творческой активности учащихся через внеурочную деятельность	329

РАЗДЕЛ IV

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Акиншина И.Б. Студенческие объединения: опыт социализации будущих учителей в педагогических вузах Германии	333
Анохин Д.Г. Поликультурное образование будущего учителя в контексте реализации ФГОС ВПО	336
Беленко Т.В. Педагогический дизайн в информационно-образовательной среде вуза	340
Бойко Ж.В. Активные методы обучения как фактор активизирующий самосовершенствование студента	344
Брейкина О.А., Иваненко Я.В., Комарова И.Г. Интеграционные процессы в содержании физического воспитания студентов вузов	349
Бухтияров Ю.Н., Стригунова С.В. Реализация федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования в ходе педагогической практики в ОГАПОУ «Яковлевский педагогический колледж»	353
Воронков А.В., Соколов В.В., Филатов М.С. Новые формы оценки качества обучения в рамках федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования	355
Денисова В.Ю., Денисова В.В., Рыжова И.П. Анализ эффективности лекционного курса в высшей школе	357
Дружинина В.И. Модульные формы повышения языковой подготовки преподавателей вузов	361
Ерошенков Н.В. Взаимодействие субъектов профессионально-нравственной подготовки курсантов в вузе МВД России	363
Ерошенкова Е.И. Аксиологическое «Я» будущего педагога как базис формирования профессионально-ценностной установки	365
Ефимова В.Ф., Пищулина Г.М. Личность преподавателя как фактор формирования профессионально-нравственных качеств студента	371
Жиленкова Т.В. Использование цифровых образовательных ресурсов при изучении дисциплины «Анатомия и физиология человека»	373
Карнаухова Н.А., Костина Н.И., Костина Д.М. Рефлексивный компонент деятельности преподавателя высшей школы и формы его реализации	375

Каунова С.С., Набокова Е.О., Погребняк Т.А. Реализация компетентностного подхода в процессе изучения биологии: взаимодействие средней и высшей школы	379
Клепикова А.Г. Факторы эффективности электронного обучения в вузе	381
Кролевецкая Е.Н., Ерошенкова Е.И. Социально-профессиональное самоопределение педагогов в образовательном процессе организаций дополнительного образования педагогов	384
Макеева Е.В., Селютина Л.И., Сивков И.Д. К вопросу об обучении межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку	388
Мирсагатова Н.С., Мирсагатов Д.А. Формирование представлений о гармонии духовной и материальной жизни человека у будущих преподавателей	390
Моисеева Е.К., Хорхордина Т.В. Использование дистанционного обучения при подготовке специалистов со средним медицинским образованием	395
Морхова И.В. Научно-теоретические основы формирования творческих компетенций будущего учителя	398
Науменко Е.Н. Проблемы внедрения системы дуального обучения в организации среднего профессионального образования	401
Палкин М.В., Стрельцов В.А., Толмачев Г.Ю. Культурологический подход к организации и содержанию учебного процесса по физической культуре в вузе	403
Парфёнов М.П. Творческая составляющая педагогической деятельности в высшем учебном заведении	406
Просолупова Н.А. К проблеме оценивания исследовательских компетенций студентов социально-экономических направлений подготовки	408
Смирнова С.А. Использование речевых ситуаций как один из способов формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей	412
Соломахина Л.И., Шепелева Ж.Н. Взаимодействие образовательных организаций в процессе дуального обучения студентов колледжа	416
Степанова Т.И. Научные основы музыкального краеведения в педагогическом колледже	418
Тарасова С.И. Процесс преподавания в высшей школе в условиях новой образовательной ситуации	421
Трегубенко Е.Н. Методологические подходы к организации процесса подготовки будущих географов	425
Узаков И.А., Чориев И.Р. Проблемы информационно-идеологической конкуренции в процессе формирования критического мировоззрения у молодежи	428
Ходжаев Б.Х. Музейная педагогика как эффективное средство подготовки будущего учителя истории	432
Шаршов И.А., Макарова Л.Н. Технология развития критического мышления будущих преподавателей вуза: актуальность разработки	435
Щеглова Т.М. Технология подготовки современного специалиста дизайна одежды	439
Сведения об авторах	442

Научное издание

**ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ
В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием,
посвященной 75-летию кафедры педагогики
Белгородского государственного национального
исследовательского университета

г. Белгород, 10-11 февраля 2015 г.

Оригинал-макет *Н.А. Гапоненко*

Подписано в печать 03.02.2015. Гарнитура Times New Roman, Georgia
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 26,74. Тираж 150 экз. Заказ 20.
Оригинал-макет подготовлен и тиражирован в ИД «Белгород» НИУ «БелГУ»
308015, г. Белгород, ул. Победы, д. 85

